



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação

ANDRÉA RIZZO DOS SANTOS BOETTGER GIARDINETTO

**EDUCAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO: UM ESTUDO CIRCUNSTANCIADO DA
EXPERIÊNCIA ESCOLAR INCLUSIVA E AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO
FUNCIONAL NATURAL**

Marília
2009

ANDRÉA RIZZO DOS SANTOS BOETTGER GIARDINETTO

EDUCAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO: UM ESTUDO CIRCUNSTANCIADO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR INCLUSIVA E AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira - Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo

Marília
2009

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço Técnico de
Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília.

Giardinetto, Andréa Rizzo dos Santos Boettger.
G435e Educação do aluno com autismo: um estudo
circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as
contribuições do currículo funcional natural / Andréa Rizzo
dos Santos Boettger Giardinetto – Marília, 2009.
193 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e
Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 149-162.

Orientador: Profa. Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo.

1. Autismo. 2. Educação inclusiva. 3. Educação especial.
I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

ANDRÉA RIZZO DOS SANTOS BOETTGER GIARDINETTO

EDUCAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO: UM ESTUDO CIRCUNSTANCIADO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR INCLUSIVA E AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira - Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo. UNESP, Marília.

1º Examinadora: Profa. Dra. Maria Amélia Almeida. UFSCar, São Carlos.

2º Examinadora: Profa. Dra. Olga Maria P. R. Rodrigues. UNESP, Bauru.

3º Examinador: Prof. Dr. Sadao Omote. UNESP, Marília.

4º Examinadora: Profa. Dra. Débora Deliberato. UNESP, Marília.

1º Membro Suplente: Profa. Dra. Thelma Simões Matsukura. UFSCar, São Carlos.

2º Membro Suplente: Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez. UFSCar, São Carlos.

3º Membro Suplente: Profa. Dra. Ligia Maria Presumido Braccialli. UNESP, Marília.

Data da Defesa: 22 de maio de 2009.

Aos meus amores José Roberto e Catarina.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que fizeram com que este trabalho se tornasse uma realidade possível. A meu marido José Roberto, com todo seu amor, apoio e incentivo durante todos esses anos, torcendo por meu sucesso profissional. A minha filha Catarina, que apesar de tão pequena compreendeu minhas ausências, mas não abriu mão de adormecer todas as noites a meu lado.

Agradeço também a meus pais, Maria José e Cicílio, que sempre me apoiaram e me ajudaram, realizando muitas tarefas as quais eu deveria realizar e não pude. Ao meu pai em particular, por ter sido muitas vezes companheiro de viagens e também por ter conduzido e acompanhado a neta em inúmeras atividades. Às minhas irmãs Adriana e Ariana que também se fizeram presentes no início deste trabalho.

À minha tia Neusa, a qual eu não poderia deixar de agradecer, pois, mesmo de longe sempre torceu por meu sucesso profissional.

Gostaria de agradecer também ao meu amigo Nilson, companheiro de viagens semanais, por seu incentivo e suas palavras valiosas. Agradeço também por sua compreensão nos momentos difíceis de certos acontecimentos ocorridos devido ao meu extremo cansaço.

Agradeço a minha orientadora Rita, que me deu a oportunidade de realizar este trabalho e que mesmo com muitas tarefas a realizar, sempre atendeu às minhas solicitações.

A todas as minhas alunas, orientadas e em orientação, agradeço pela compreensão durante todo o processo de realização deste trabalho.

Gostaria de agradecer aos alunos deste estudo e a seus professores, que permitiram que este trabalho se concretizasse.

Também gostaria de agradecer a agência de fomento CAPES, que me ofereceu auxílio durante a elaboração dessa Tese.

E por fim, gostaria de agradecer a Deus por minha vida, e por ter me dar forças e determinação para seguir sempre em frente.

Obrigado!

“Soy una persona con habilidades diferentes”

*Soy una persona
Una persona con sueños
Una persona con metas por lograr
Una persona que quiere tener éxito en el trabajo elegido
Una persona que quiere amar y ser amada
Una persona que quiere ser aceptada y tener amigos
Una persona que quiere ser valorada por las
contribuciones que hago
Una persona que quiere oportunidades...
Para ser independiente, productivo y feliz en la vida.
También soy una persona con habilidades diferentes...
Una persona que desea las mismas cosas que tú en la vida
No quiero depender de nadie
No quiero que tomen decisiones por mi
No quiero que me compadezcan o traten diferente.
...Sólo quiero que me den oportunidades para aprender
...y demostrar lo que puedo hacer.*

(Judith M. LeBlanc)

RESUMO

O autismo vem sendo estudado pela ciência há décadas, mas ainda é objeto de muitos questionamentos. Em relação à questão educacional pesquisas têm sido realizadas com o intuito de identificar, descrever e avaliar alguns programas de intervenção precoces existentes para atender alunos com autismo. No âmbito da questão educacional inclusiva desses alunos nas escolas regulares de ensino, constata-se poucos estudos na área. Sendo assim, esta pesquisa teve por objetivo realizar uma análise circunstanciada dos contextos da experiência escolar inclusiva de alunos com autismo e identificar as possibilidades de contribuição do programa Currículo Funcional Natural (CFN) como meio auxiliar na participação destes alunos em sala de aula comum. Participaram desta pesquisa um professor especialista de uma escola especial que adota o programa CFN na educação de alunos com autismo; quatro professoras das escolas públicas municipais e particulares responsáveis por classes comuns e seus alunos com autismo matriculados no ensino regular. Desses alunos, um com 4 anos e 8 meses e outro com 5 anos estavam matriculados na educação infantil de duas escolas públicas municipais; um aluno com 6 anos estava matriculado na educação infantil de uma escola particular e um aluno com 12 anos estava matriculado no 5º ano do ensino fundamental em outra escola particular, sendo que este, além de autismo apresentava a Síndrome do X-Frágil. Os quatro alunos frequentavam concomitantemente escolas de educação especial, sendo que os alunos de 6 e 12 anos tinham como proposta educacional na escola de educação especial o CFN. A pesquisa foi realizada em duas cidades de médio porte do interior paulista denominadas de cidade A e cidade B. A coleta de dados com os professores e alunos foi realizada no período de maio a novembro de 2007, e constou da aplicação de entrevistas semi-estruturadas aos professores e observações diretas por meio de filmagens das atividades realizadas pelos alunos com autismo nas escolas regulares. As observações diretas se basearam em um protocolo de análise eco-comportamental que descreve e avalia a relação comportamento do aluno, ecologia da sala de aula e comportamento do professor. Foram analisadas 11 filmagens com duração total de 19 horas e 10 minutos de gravação. Não foi encontrada diferença significativa nos resultados obtidos entre o comportamento dos alunos das escolas públicas municipais que não receberam o apoio do CFN e o comportamento do aluno de 6 anos da escola regular particular que recebeu apoio do CFN. Para o aluno de 12 anos a análise foi realizada separadamente devido a discrepância entre idade e ano escolar em relação aos outros alunos. Os resultados sugeriram uma resposta positiva das professoras da educação infantil do ensino regular no processo inclusivo dos alunos com autismo, mostrando que a inclusão desses alunos é possível, e que muitos aspectos do CFN se assemelhavam aos trabalhos realizados na educação infantil, sendo mais necessário as orientações deste programa nas séries mais avançadas, onde as demandas curriculares se diferenciam das demandas da educação infantil.

Palavras-chave: Autismo. Educação inclusiva. Educação especial.

ABSTRACT

The autism has been studying by the science for decades, but it still is a matter of questioning. Referring to the educational matter, some researches are being made with the goal of identifying, describing and evaluating some previous intervention existing programs for working with students with autism. On the inclusive educational point of these students in regular teaching schools, a few studies on the area have been found. This way, this research had as its goal, the performance of a context detailed analysis of the inclusive educational experience of the students with autism and identifying the possibilities of contributing for the Functional Natural Curriculum (CFN) program, as an auxiliary mean on the participation of these students in regular classrooms. A specialist teacher of a regular school which uses the CFN program on the students with autism, four teachers of the public schools, responsible for regular classes and their autistic students enrolled in regular schools took part of this research. Among these students, one of 4 years-old and 8 months and another with 5 years-old were enrolled on children schools of two public schools; one student of 6 years-old was enrolled on a private school and a student of 12 years-old was enrolled on the 5th grade of the elementary school of another private school, as this one, had the X-Fragile Syndrome, apart from the autism. The four students attended special schools for students with intellectual disabilities, at the same time, as the students of 6 and 12 years-old had the CFN as an educational proposal in schools for students with special educational needs. The research was performed in two cities of average size in the countryside of the state of São Paulo called A city and B city. The data collection with the teachers and students was performed in the period of May and November of 2007, and used the application of semi-structured interviews on the teachers and direct observations, through the filming of the activities made by the students with autism in regular schools. The direct observations were based on the eco-behavioral analysis protocol which describes and evaluate the relationship between student behavior, the classroom ecology and the teacher behavior. 11 filmings were analyzed with total duration of 19 hours and 10 minutes of recording. There was not significant difference in the obtained results between the students behavior of the students which didn't the support of the CFN of public schools and the 6 year-old student of regular private school. The 12 year-old student was analyzed separately, due to the difference of age and school grade in relation to the others. So, the final result was a positive answer of the regular kinder teachers in the insertion process of the autistic students, showing that their insertion on the community is possible, and, it was identified several CFN. aspects, similar to the works performed on the kinder grade, which showed to be more necessary the guidance of this program for more advanced levels, where the curriculum demand is different from the children's demand.

Key-words: Autism. Inclusive education. Special education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento das escolas públicas municipais, estaduais e particulares do município – Cidade A	164
Quadro 2 - Caracterização dos 4 alunos participantes da pesquisa	61
Quadro 3 - Caracterização dos 5 professores participantes da pesquisa	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Porcentagem do tempo observado nas diferentes variáveis da categoria atividade para os 3 alunos	112
Figura 2 – Porcentagem do tempo observado nas diferentes variáveis da categoria grupo instrucional para os 3 alunos	112
Figura 3 – Porcentagem do tempo observado nas diferentes variáveis da categoria comportamento do professor para os 3 alunos	112
Figura 4 – Porcentagem do tempo observado nas diferentes variáveis da categoria objetivo do professor para os 3 alunos	112
Figura 5 – Porcentagem do tempo observado nas diferentes variáveis da categoria comportamento do aluno para os 3 alunos	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos 8 alunos em escolas de ensino regular na cidade A	165
Tabela 2 - Descrição detalhada das filmagens dos 4 participantes do estudo	79
Tabela 3 - Índice de concordância entre a pesquisadora e a observadora durante as observações referentes as categoria do protocolo MS-CISSAR com os 4 participantes nas 4 escolas comuns.....	83
Tabela 4 - Mapeamento geral dos alunos com autismo da cidade A no ano de 2007.....	85
Tabela 5 - Porcentagem média de ocorrência das variáveis do Protocolo MS-CISSAR na interação professor/aluno para a aluna 1, no total de intervalo de tempo observado.....	92
Tabela 6 - Porcentagem média de ocorrência das variáveis do Protocolo MS-CISSAR na interação professor/aluno para o aluno 2, no total de intervalo de tempo observado.....	96
Tabela 7 - Porcentagem média de ocorrência das variáveis do Protocolo MS-CISSAR na interação professor/aluno para o aluno 3, no total de intervalo de tempo observado.....	100
Tabela 8 - Porcentagem média de ocorrência das variáveis do Protocolo MS-CISSAR na interação professor/aluno para o aluno 4, no total de intervalo de tempo observado	104
Tabela 9 - Porcentagem média de ocorrência das variáveis do protocolo MS-CISSAR considerando os 3 alunos participantes, A1, A2 e A3.....	111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Autismo e Métodos Educacionais	18
1.2 O programa Currículo Funcional Natural	24
1.3 Educação Especial e Educação Inclusiva	31
1.4 Educação Inclusiva no Brasil	36
1.4.1 O Autismo no processo inclusivo	43
2 OBJETIVOS	53
3 MÉTODO	54
3.1 Participantes	54
3.2 Local e caracterização contextualizada dos participantes	55
3.2.1 Cidade A	56
3.2.2 Cidade B	58
3.2.3 Caracterização contextualizada dos participantes	60
3.3 Material	65
3.4 Instrumentos	65
3.4.1 Descrição dos instrumentos	66
3.4.1.1 Ficha de Identificação com informações das escolas de ensino regular e dos alunos.....	66
3.4.1.2 Roteiro de entrevista semi-estruturada para o professor especialista.	66
3.4.1.3 Roteiro de entrevista semi-estruturada com os professores da rede municipal e escolas particulares	67
3.4.1.4 “Code for Instructional Structure and Student Academic Response - Mainstream Version” (MS-CISSAR).....	67
3.4.1.5 Protocolo para o registro das filmagens.....	72
3.5 Procedimentos	72
3.5.1 Procedimentos de coleta de dados	72
3.5.1.1 Reunião com as dirigentes das escolas.....	73
3.5.1.2 Aplicação da entrevista semi-estruturada com os professores.....	73

3.5.1.3 Observação dos alunos nas escolas.....	74
3.5.1.4 Registro dos dados coletados.....	77
3.5.2 Procedimentos para análise dos dados	80
3.6 Índice de Fidedignidade interobservadores	80
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	84
4.1 Informações gerais sobre o levantamento da amostra estudada.....	84
4.2 Análise da participação dos alunos com autismo nas atividades escolares, tendo como base os dados do protocolo MS-CISSAR.....	90
4.2.1 Análise Individual	91
4.2.2 Análise Comparativa do Comportamento observado dos alunos 1 (EMEI A), 2 (EMEI B) e 3 (Escola Particular 1)	110
4.3 Análise do relato da experiência dos professores das escolas comuns com os alunos com autismo e o suporte recebido da educação especial.....	116
4.3.1 Primeiro bloco de questões	116
4.3.2 Segundo bloco de questões	124
4.4 O Currículo Funcional Natural e o processo inclusivo dos alunos com autismo segundo relatos do professor especialista.....	135
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES	163
APÊNDICE A – Quadro 1 - Mapeamento das escolas públicas municipais, estaduais e particulares do município – Cidade A.....	164
APÊNDICE B – Tabela 1 - Distribuição dos 8 alunos em escolas de ensino regular na cidade A	165
APÊNDICE C - Solicitação de Autorização para realizar a pesquisa nas escolas comuns	166
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e esclarecido do Aluno.....	167
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e esclarecido do Professor...	168
APÊNDICE F – Escola Viktor Frankl	169

APÊNDICE G - Escola da Arte do Museu	174
APÊNDICE H – Ficha de Identificação com informações da escola	177
APÊNDICE I - Ficha de Identificação com informações do aluno	178
APÊNDICE J – Roteiro de entrevista semi-estruturada com o professor especialista	179
APÊNDICE K – Roteiro de entrevista semi-estruturada com os professores das escolas municipais e particulares	181
APÊNDICE L – Protocolo para Registro de filmagem	184
APÊNDICE M – Atividades escolares da aluna 1	185
APÊNDICE N – Atividades escolares do aluno 2	186
APÊNDICE O – Atividades escolares do aluno 3	187
APÊNDICE P – Atividades escolares do aluno 4	188
ANEXOS	190
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética	191
ANEXO B – Protocolo MS-CISSAR	193

1 INTRODUÇÃO

O tema da educação inclusiva tem despertado no meio educacional questionamento, principalmente pela transformação de um sistema educacional excludente e segregatório, que perdurou por várias décadas, para um sistema educacional inclusivo, que se comprometa a responder às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, garantindo, além do acesso e a permanência desses alunos nas escolas regulares, um ensino de qualidade.

A questão é que o fato de a criança estar na sala de aula regular não dispensa os recursos e tecnologias desenvolvidas pela Educação Especial, que estão disponíveis. Estes podem e devem ser utilizados como condição integradora e facilitadora do processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Desta forma, acredita-se que Educação Especial e Educação Inclusiva podem caminhar juntas e, assim, construir uma efetiva prática de inclusão escolar.

Partindo deste princípio, este trabalho teve por objetivos realizar uma análise circunstanciada dos contextos da experiência escolar inclusiva de alunos com autismo e identificar as contribuições do programa Currículo Funcional Natural no processo educacional inclusivo dos alunos com autismo nas escolas da rede regular de ensino.

Assim, as questões levantadas, nesta pesquisa, foram:

Como ocorre a experiência escolar inclusiva dos alunos com autismo nas escolas regulares de ensino? Como a Educação Especial através do programa Currículo Funcional Natural participa dessa experiência inclusiva?

Diante desses questionamentos, a elaboração deste trabalho foi composta em cinco partes, a saber: a **“Introdução”** (que se constitui de 4 itens), os **“Objetivos”**, o **“Método”**, os **“Resultados e Discussão”** e as **“Considerações Finais”**.

A **“Introdução”** é constituída por 4 itens, assim especificada:

No primeiro item, denominado **“Autismo e Métodos Educacionais”**, será realizado um breve resgate teórico sobre a conceituação de autismo, desde a época de Leo Kanner (1943), até os dias atuais, com as mais fortes evidências sobre as causas do autismo. Também serão apontados alguns tratamentos educacionais utilizados com crianças com este distúrbio na área da educação especial.

No segundo item, denominado **“O programa Currículo Funcional Natural”**, serão descritos, em detalhes, alguns aspectos do programa Currículo Funcional Natural, utilizado para a educação de crianças com autismo, e que faz parte deste estudo, como um programa capaz de auxiliar o processo de inclusão dessas crianças em escolas regulares de ensino.

Já no terceiro item, **“Educação Especial e Educação Inclusiva”**, será apresentado um breve panorama histórico da educação especial até o momento atual, com suas perspectivas atuais e as implicações da educação inclusiva.

O quarto item traz a evolução da **“Educação Inclusiva no Brasil”**, com um apanhado geral de algumas leis e declarações que fundamentam o início da Educação Inclusiva dos deficientes nas escolas regulares de ensino. Esse item apresenta estudos de alguns autores que versam sobre a questão inclusiva dos alunos com autismo, nas escolas comuns, e sobre a participação desses alunos no processo inclusivo.

Na segunda parte do estudo será apresentado os “**Objetivos**” e, na terceira, encontra-se o “**Método**” utilizado para se alcançar os objetivos propostos, com a descrição dos instrumentos, procedimentos, análises dos dados e índice de fidedignidade interobservadores obtidos no estudo.

A quarta parte traz os “**Resultados e Discussão**”, apresentados em 4 tópicos, a saber: 4.1) informações gerais sobre o levantamento da amostra estudada, tendo como base a análise dos dados referente às escolas com matrículas de alunos com autismo.; 4.2) análise da participação dos alunos com autismo nas atividades escolares, tendo como base os dados do protocolo MS-CISSAR; 4.3) análise do relato da experiência dos professores das escolas comuns com os alunos com autismo e o suporte recebido da educação especial; 4.4) o Currículo Funcional Natural e o processo inclusivo dos alunos com autismo segundo relatos do professor especialista.

Na quinta e última parte do trabalho, serão apresentadas as “**Considerações Finais**”.

1.1 Autismo e Métodos Educacionais

O autismo, caracterizado como um distúrbio invasivo do desenvolvimento vem sendo estudado pela ciência há décadas, mas ainda é objeto de muitas divergências e questionamentos, principalmente pela diversidade de características que apresenta.

O Autismo Infantil foi relatado, pela primeira vez, por Leo Kanner, em 1943, quando descreveu um grupo de 11 crianças que apresentavam um quadro clínico semelhante, no qual o principal distúrbio era a incapacidade de se relacionar com as outras pessoas (GAUDERER, 1993). Inicialmente, Kanner descreveu o autismo sob o nome de “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, um quadro que ele caracterizou por “autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia” (SCHWARTZMAN, 1995). Em 1949, Kanner começa a se referir ao quadro como “Autismo Infantil Precoce”, descrevendo-o a partir de: a) uma dificuldade profunda no contato com as outras pessoas; b) um desejo obsessivo de preservar as coisas e as situações; c) uma ligação especial com os objetos e d) uma dificuldade no contato e na comunicação interpessoal.

Em 1976, Ritvo e Ornitz apresentaram estudos que viriam mudar a concepção sobre o autismo. Introduziram às características já identificadas do referido distúrbio, os problemas de desenvolvimento, afirmando que as crianças com autismo são possuidoras de déficits cognitivos, mudando radicalmente os conceitos existentes na época, baseados nas teorias psicogênicas. Seu diagnóstico diferencial já se referia às doenças específicas que poderiam ocorrer em associação com o autismo, ressaltando que a síndrome autística seria decorrente de uma patologia específica do Sistema Nervoso Central. Começam, então, a ser esmiuçadas as

áreas clínicas, neurológicas, bioquímicas e genéticas, numa tentativa de integrá-las (SCHWARTZMAN, 1995).

Também na década de 70, Lorna Wing realizou um estudo epidemiológico que permitiu concluir que todas as crianças diagnosticadas com autismo apresentavam uma tríade de características muito específicas, de incapacidades: a) na interação social com as outras pessoas; b) na comunicação verbal e não-verbal e, c) nas atividades lúdicas e imaginativas. A estes três sintomas deu-se o nome de “Tríade de Lorna Wing” (MARQUES, 1998, p.8).

Lorna Wing, no final da década de 70, também propôs a expressão “Spectrum ou Continuum de Desordens Autísticas”, para designar déficits qualitativos na denominada tríade de comportamentos (BOSA, 2002).

Hoje, o autismo é considerado como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas em consequência de um distúrbio de desenvolvimento, sendo caracterizado por um déficit da interação social visualizado pela inabilidade em relacionar-se com o outro, usualmente combinado com o déficit de linguagem e alteração do comportamento (GILLBERG, 1990).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR, 2002, p. 99) classifica o Transtorno Autista como um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, caracterizando-o por “presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses.” O DSM-IV-TR (2002), descreve o autismo como tendo início antes dos três anos de vida, sendo predominante no sexo masculino, em uma proporção de 3:1 ou 4:1 e decorrente de várias condições pré, peri e pós-natais.

Atualmente, sua prevalência chega a índices de 2-5 para cada 10.000 habitantes (CHAKRABARTI; FOMBONNE, 2005). Segundo a Associação Brasileira de Autismo, apesar de não haver dados estatísticos de estudos epidemiológicos, calcula-se que existam aproximadamente 600 mil pessoas afetadas pela síndrome do autismo, considerando somente a forma típica da síndrome (BOSA; CALLIAS, 2000).

O autismo também pode estar associado a uma doença neurológica ou a outras condições médicas tais como: Esclerose Tuberosa, Síndrome de Down, Síndrome do X-Frágil. Segundo Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p. 86) o diagnóstico de uma “condição médica ou neurológica associada em um indivíduo autista define os sintomas clínicos em nível neurobiológico, mas não exclui o diagnóstico de autismo, que é definido em um nível comportamental.” Ainda para esses autores, a partir da descrição de Kanner, “inúmeros aportes quanto à epidemiologia, classificação e reconhecimento do autismo têm contribuído de forma significativa para a compreensão dos aspectos biológicos dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento” (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004, p.84).

Pesquisadores como Gupta e State (2006, p. 30) apontam que “o autismo e os transtornos do espectro do autismo (TEA) possuem as mais fortes evidências de terem bases genéticas” e se mostram confiantes quanto aos achados, pois acreditam que essas recentes descobertas na área oferecem a perspectiva de amplos caminhos para um avanço real na descoberta da possível causa do autismo e dos Transtornos do Espectro do Autismo.

De acordo com Klin (2006), os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (a atual nomenclatura adotada pelo DSM-IV-TR é Transtorno Global do Desenvolvimento) são os que apresentam maior carga genética entre os transtornos

de desenvolvimento, “com riscos de recorrência entre familiares da ordem de 2 a 15% se for adotada uma definição mais ampla de critério diagnóstico.” (KLIN, 2006, p.3). Esse autor ainda considera que esse grupo de condições está entre os transtornos de desenvolvimento mais comuns, afetando aproximadamente 1 em cada 200 indivíduos.

Ainda sobre os estudos a respeito do autismo, pesquisadores como Amaral e Water (2006 apud Wallis 2006, p. 4), acham “que há uma variedade de diferentes autismos, cada um dos quais tem uma causa diferente e genes diferentes envolvidos.” Segundo Wallis (2006, p. 4), “Na realidade, a maioria dos pesquisadores acredita que o autismo aparece a partir da combinação de vulnerabilidades genéticas e causas ambientais.”

Klin (2006, p.10) aponta que

Avanços na genética, neurobiologia e neuroimagem estão ampliando conjuntamente nossa compreensão sobre a natureza dessas condições e sobre a formação do cérebro social em indivíduos com essas características. Junto com esta nova onda de estudos prospectivos sobre o autismo, na qual irmãos sob risco de desenvolver a condição são acompanhados desde o nascimento, uma nova perspectiva da neurociência social sobre a patogênese e a psicobiologia dos fatores está surgindo. Este esforço provavelmente irá elucidar os mistérios da etiologia e da patogênese dessas condições. A transição do foco das pesquisas para tratamentos mais eficazes, senão a prevenção, irá provavelmente acontecer.

Diante do exposto acima, observa-se que, da mesma forma que diversas são as pesquisas que tentam descobrir a causa do autismo, variados também são os tratamentos para estes indivíduos. Segundo Gargiulo (2003), pais e indivíduos com autismo são expostos a uma variedade de tratamentos que prometem uma melhora drástica ou a cura para suas crianças. Diante disso, os pais acabam, muitas vezes, sem saber quais melhores tratamentos escolher para seus filhos, pois os

tratamentos variam de medicamentosos, dietas alimentares, terapias alternativas e tratamentos educacionais.

Como apontam Windholz (1995) e Wing (1971), os métodos educacionais para as crianças autistas ficavam em segundo plano, vindo a ser considerados como tratamento complementar recentemente.

Sabe-se que as dificuldades apresentadas por essas crianças afetam suas habilidades para se comunicar com adultos e pares e para se engajar nas atividades escolares. Mas, apesar de apresentarem comprometimento no desenvolvimento e na aprendizagem, há um consenso geral, como aponta Rivière (1995), de que o tratamento mais efetivo para crianças com autismo é a educação. Ainda segundo esse autor, os objetivos educacionais não se diferem das outras crianças e devem desenvolver ao máximo suas “possibilidades e competências, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, fomentar o bem estar emocional e aproximar as crianças autistas do mundo humano de relações significativas.” (RIVIÈRE, 1995, p. 286).

Até poucas décadas atrás, as discussões sobre a educabilidade das crianças com autismo eram realizadas no contexto da educação especial, com muitos programas educacionais sendo desenvolvidos para ensinar determinadas habilidades, padrões de comportamentos e treino do uso da linguagem para estas crianças, tentando, assim, reduzir ou amenizar as dificuldades apresentadas. Esses programas são desenvolvidos em Centros e Institutos, tais como: a) Douglass Developmental Disabilities Center (HARRIS, et al. 1990; HANDLEMAN; HARRIS, 1994); b) Health Sciences Center (ROGERS, et al. 1986; ROGERS; DILALLA, 1991; ROGERS; LEWIS, 1989); c) LEAP - Learning Experiences...An Alternative Program for Preschoolers and Parents (HOYSON; JAMIESON; STRAIN, 1984; STRAIN;

CORDISO, 1994); d) May Institute (ANDERSON et al. 1987; ANDERSON; CAMPBELL; CANON, 1994); e) Princeton Child Development Institute (FENSKE, et al. 1985; MCCLANNAHAN; KRANTZ, 1994) e, f) Walden Preschool (MCGEE; DALY; JACOBS, 1994). Tem-se também os programas TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Communication-Handcapped Children (LORD; SCHOPLER, 1994) e, o Young Autism Program (LOVAAS, 1987; LOVAAS; SMITH; MCEACHIN, 1989; MCEACHIN; SMITH-TRISTRAM; LOVAAS, 1993).

Todos esses programas têm como objetivo, "incluir a criança em ambientes de ensino regular oferecendo oportunidades de interações sociais com pares sem autismo" (GIARDINETTO, 2005, p. 7). Alguns programas são "capazes de melhorar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, de linguagem [...] havendo uma melhora na aprendizagem, com cerca de 50% das crianças conseguindo ser incluídas em salas de aula regular após a intervenção" (DAWSON; OSTERLING, 1997, p. 314).

Neste sentido, muitas pesquisas foram desenvolvidas para identificar, descrever e avaliar os programas existentes para essas crianças (DAWSON; OSTERLING, 1997; JORDAN; JONES, 1999; OLLEY; REEVE, 1997; ROGERS, 1996; SNELL, 1993), chegando-se a um resultado positivo para todos eles em relação à melhora no desenvolvimento das crianças com autismo.

No Brasil, alguns profissionais que trabalham com crianças com autismo em algumas instituições e/ou clínicas, também utilizam programas específicos na educação dessas crianças, como por exemplo, o programa TEACCH (SCHOPLER, 1997), que é um programa altamente estruturado, o qual combina diferentes materiais visuais para aperfeiçoar a linguagem, o aprendizado e reduzir comportamentos inapropriados; o programa Currículo Funcional Natural (LEBLANC, 1992), que propõe objetivos educacionais com ênfase em ensinar algo que seja útil

na realidade imediata do estudante ou que lhe seja útil em um futuro não muito distante, tornando o ambiente de ensino e os procedimentos os mais próximos possíveis do que ocorre no mundo real, dentre outros.

Dentre esses programas, o Currículo Funcional Natural foi selecionado neste estudo com o intuito de identificar aspectos de um programa especial como facilitadores do processo inclusivo de alunos com autismo. A escolha do C.F.N. se deu pela organização de um programa educacional que seja útil, que valorize as tarefas de interesse do aluno, mostrando a ele a importância de suas ações, o contexto em que é necessário aprender determinadas tarefas e habilidades necessárias para uma participação efetiva no âmbito educacional, social e familiar, tendo como consequência o processo inclusivo no ensino regular, uma vez que promove situações de ensino mais interativo (CUCCOVIA, 2000, 2003; GIARDINETTO, 2005; LEBLANC, 1991; MIURA, 2008; SUPLINO, 2005).

1.2 O programa Currículo Funcional Natural

Um programa educacional utilizado na educação de alunos com autismo em escolas de educação especial, e que constitui parte desta pesquisa na discussão sobre o apoio da educação especial, no favorecimento da inclusão escolar desses alunos, na rede regular de ensino, é o programa Currículo Funcional Natural.

Inicialmente, será realizada uma breve descrição desse programa, contendo sua história e origem, sua filosofia, principais objetivos e algumas estratégias educacionais. Para tal, procurou-se ater às publicações de seus próprios autores e de autores que trabalham com esse programa no Brasil. Desta forma, o objetivo deste tópico é destacar os princípios básicos do programa C.F.N. para,

posteriormente, poder identificar as possibilidades de sua contribuição para a participação de crianças com autismo em sala de aula comum.

1.2.1 Histórico

O Currículo Funcional Natural se baseou, historicamente, na análise funcional do comportamento, que implica uma análise e avaliação entre todas as interações ambientais e comportamentais (LEBLANC, 1998). Na década de 70, Bijou e Baer definiram um currículo funcional para crianças pré-escolares e propuseram que ele deveria incluir três componentes básicos, quais foram:

- a) estabelecer metas de comportamentos que fossem relevantes ao desenvolvimento das crianças dentro de seu ambiente (decidindo quais comportamentos reforçar e quais diminuir para que as crianças se desenvolvessem otimamente dentro de seu ambiente);
- b) ajustar as condições e procedimentos de ensino para favorecer uma ótima aprendizagem (decidindo que técnicas utilizar para realizar as mudanças de comportamentos e aprendizagem de novas habilidades);
- c) avaliar constantemente a efetividade destes procedimentos (por meio da avaliação do comportamento durante o processo de ensino) (LEBLANC, 1998, p.1).

Assim LeBlanc, Etzel e Domash (1978) descreveram, em seu estudo sobre currículo funcional para crianças pré-escolares, que para a educação dessas crianças era necessário ensinar a elas habilidades que as levassem a funcionar da melhor forma possível dentro de seu ambiente, com criatividade e independência. Os autores ainda afirmaram que, para isto acontecer, as crianças precisariam ter habilidades e conhecimentos pertinentes para atuarem efetivamente em seu ambiente e que um currículo funcional poderia ser planejado para desenvolver tais habilidades e conhecimentos.

Desta forma, entre os anos de 1985 e 1990 Judith LeBlanc iniciou uma parceria entre o Centro Ann Sullivan do Peru (CASP) e o *Shiefelbusch Institute for Research in Life Span Studies* da Universidade do Kansas, com a finalidade de desenvolver um modelo internacional de cooperação, estabelecendo o Currículo Funcional na América Latina, sendo este um exemplo para os outros países do mundo. Iniciou-se, então, um programa de educação intensiva com os profissionais do CASP para implantar os componentes básicos do currículo funcional a serem utilizados com crianças e adultos com retardo mental severo, autismo e problemas de conduta (LEBLANC, 1998).

Para LeBlanc (1990), a educação deveria ser funcional e proporcionar habilidades que as pessoas pudessem utilizar durante toda a vida e a aprendizagem deveria ser reforçadora, divertida e causar o menor número de erros. A autora ainda aponta que, para conseguir atingir este pressuposto, deve-se examinar criticamente o currículo e os procedimentos de ensino e averiguar o que ocorre realmente no ambiente educacional.

Inicialmente, os objetivos do currículo funcional não estavam voltados a um grupo específico de pessoas, ele foi se expandindo e generalizado para poder ser utilizado como base curricular na educação de qualquer pessoa. Assim, um currículo ideal, segundo LeBlanc (1992, p. 2) deveria incluir:

- 1.- Descrições da filosofia de ensino, com os procedimentos que deveriam ser ensinados;
- 2.- Descrições de como os objetivos são escolhidos para cada aluno, relacionando diretamente as necessidades imediatas e futuras do meio ambiente do aluno;
- 3.- Descrições dos procedimentos de ensino que tenham sido experimentalmente demonstrados para ensinar com sucesso aos alunos com as habilidades e estilos de aprendizagem identificados;

4.- Descrições das atividades e do meio ambiente nos quais o aluno aprenderá e, como estas atividades e meio estão relacionados ao ambiente presente e futuro do aluno;

5.- Descrições dos procedimentos de avaliação que são suficientemente sensíveis para monitorar o progresso educativo do aluno, para determinar se os programas de ensino são eficazes ou devem ser mudados.

LeBlanc (2002), ainda, aponta que a implementação de um programa que considere as necessidades e habilidades dos alunos é possível, pois, atualmente, os pesquisadores possuem o conhecimento de estudos sobre aprendizagem que levam aos melhores procedimentos de ensino os quais garantem que todos os alunos aprendam, independente de suas limitações físicas ou mentais. Para a implementação de um programa individualizado, é necessário considerar, segundo a autora: o desejo de pais e professores para melhorar os métodos de ensino para que os alunos aprendam rapidamente e com sucesso; professores e pais decididos a mudar como a aprendizagem vinha sendo realizada através dos anos; alguma educação básica sobre técnicas de ensino que resultem em aprendizagem com sucesso e, mudanças frequentes dos procedimentos de educação, se o aluno não aprende.

À medida que o currículo foi se desenvolvendo, procedimentos de ensino para serem usados de maneira natural no ensino de habilidades também foram sendo delineados tais como:

1) orientações filosóficas, tais como tratar a pessoa especial como se trata qualquer outra pessoa e mostrar ao aluno que o professor é um amigo; 2) ensinar nos ambientes naturais onde o comportamento irá ocorrer [...]; 3) fazer da aprendizagem uma experiência divertida e não enfadonha, motivando o aluno a se envolver no processo de aprendizagem; 4) usar procedimentos que tenham mostrado dar bons resultados, tais como dar ao aluno o tempo suficiente para responder, reduzindo o número de instruções dadas, modelando o comportamento desejado, redirecionando a conduta inapropriada, etc (LEBLANC, 1998, p. 2).

Ainda em 1990, LeBlanc introduziu o termo “Ensino funcional natural”, para favorecer a generalização e a manutenção das habilidades aprendidas pelos alunos com autismo e com retardo severo. Koegel, Koegel e Parks (1995) afirmavam que, para as pessoas com autismo se integrarem na comunidade, diversos tipos de generalização deveriam ocorrer como generalização nos diferentes ambientes, com diferentes pessoas e a generalização do comportamento.

Nesta mesma década, LeBlanc, Schroeder e Mayo (1997) introduziram o conceito de um currículo para toda a vida (*A Life-Span Approach in Education and treatment of persons with Autism*), que priorizava a qualidade de vida dos alunos e suas famílias, desde a infância, passando pela adolescência, vida adulta e velhice. Previam, também, um serviço de transição para apoiar e acompanhar as mudanças e os ajustes educacionais, nos diferentes ambientes sociais, durante as diferentes fases do desenvolvimento do aluno. Portanto, este programa não enfocava o indivíduo com autismo isoladamente, mas sim no contexto familiar, escolar e comunitário.

Falvey (1986, p. 4) também apontou que “o currículo para alunos com severas incapacidades deveria ser funcional, apropriado para a idade cronológica e que refletisse as fases de transição.” Corrobora também com esta posição Cardoso (1997, p. 49) quando afirma que um currículo apropriado deve ter como ponto de referência sempre o aluno, dizendo que “O currículo será, portanto, apropriado à idade cronológica do aluno, respeitando-o. Pois mesmo que tenha uma ‘idade mental’ bastante inferior, um adolescente sabe que não é criança, mas um adolescente.”

Assim, um currículo elaborado para desenvolver as potencialidades máximas das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais deveria ser um

conjunto de objetivos a ensinar e procedimentos de como ensinar, ser funcional, natural, divertido e elaborado para causar o menor número de erros possíveis. Também deveriam ser voltados à aquisição de habilidades pré-acadêmicas e acadêmicas, que fossem úteis para a vida das pessoas com deficiências e autismo, nos ambientes, social e cultural em que vivem (LEBLANC, 1992, 1998).

Desta forma, a palavra FUNCIONAL significa que é necessário que as habilidades a serem ensinadas tenham uma função para a vida da pessoa, que ela aprenda o que é necessário para ter êxito e ser aceitável em seu meio como qualquer outra pessoa.

A palavra NATURAL refere-se aos procedimentos de ensino usados no Currículo Funcional Natural, dando ênfase para que o ambiente de ensino e os procedimentos utilizados sejam o mais próximo possível ao que ocorre no mundo real.

Já o vocábulo DIVERTIDO refere-se ao engajamento tanto do professor quanto do aluno, sendo que ambos devem sentir prazer nas atividades desenvolvidas. Por sua vez, a expressão CAUSAR O MENOR NÚMERO DE ERROS significa que o professor deverá facilitar o processo de aprendizagem, antecipando as possibilidades de erros e impedindo, na medida do possível, que eles ocorram, pois, na medida em que os alunos acertam, sentem-se mais confiantes para avançar.

De acordo com o modelo do Currículo Funcional Natural desenvolvido no CASP, os programas educativos são desenvolvidos para todas as idades, desde o nascimento até a idade adulta, começando com a educação precoce (para crianças de 0 a 2 anos); educação pré-escolar (crianças de 3 a 5 anos); educação escolar (crianças e jovens de 6 a 13 anos); educação vocacional (a partir de 14 anos);

emprego com apoio (a partir de 18 anos) e inclusão (de 3 a 18 anos). Os programas educativos dos alunos seguem uma lista de objetivos e de habilidades individualizadas, sendo que os objetivos traçados para cada um deles são ensinados em atividades grupais apropriadas para todos os seus integrantes (MAYO; LEBLANC; OYAMA, 2008).

O Centro Ann Sullivan do Peru (CASP) inclui pessoas com habilidades diferentes, nas diversas esferas sociais, como na casa, na comunidade, na escola e no ambiente de trabalho. O programa abrange indivíduos de 3 a 18 anos e iniciou com a introdução de um aluno em escola regular no ano de 1982. No início dos anos 90, o CASP começou a desenvolver um programa modelo de inclusão escolar com o objetivo de preparar o aluno para os programas das escolas regulares de ensino, com apoio da escola especial. Atualmente, são cerca de 50 alunos incluídos em 25 escolas regulares no Peru. Essas escolas trabalham em parceria com o CASP para fazer possível a inclusão de alunos com habilidades diferentes nas escolas públicas. No Peru, o programa de inclusão escolar tem como objetivo preparar o aluno para a escola regular, prestando apoio para o aluno, para o professor e para os pais (MAYO; LEBLANC; OYAMA, 2008).

De acordo com Miura (2008, p.155)

O desenvolvimento de um Currículo Funcional Natural (CFN) para pessoas com necessidades educacionais especiais fundamenta-se numa filosofia de educação que determina a forma e o conteúdo de um currículo adequado às características individuais. Requer uma metodologia instrucional que enfatiza a aplicação do conhecimento e habilidades em contexto real.

Sendo assim, Suplino (2005) afirma que o Currículo Funcional Natural composto por esta filosofia que norteia as práticas educacionais, objetivos e

procedimentos de ensino, facilita ao aluno a apropriação do que é ensinado.

Trata-se de um ensino que oferece oportunidades naturais para os alunos aprenderem o que é importante para torná-los mais independentes, produtivos, felizes e competentes, em diversos contextos da vida em comunidade, como o vocacional, acadêmico, recreativo, esportivo, familiar e de auto-cuidados (MIURA, 2008).

Assim, o programa CFN pode trazer benefícios aos alunos com autismo e auxiliar no processo de inclusão, pois ajuda a identificar os objetivos educacionais de cada aluno e a aplicação destes no contexto educacional inclusivo.

Atualmente, existem programas educacionais que seguem o Modelo do Currículo Funcional Natural do CASP em outros países, como: o Centro LeBlanc-Mayo, em Granada na Espanha; o Centro Famílias Ann Sullivan, também em Granada, Espanha; o Centro Ann Sullivan da Guatemala, na Guatemala; e, no Brasil, esses programas são desenvolvidos no Centro Ann Sullivan do Brasil, em Ribeirão Preto/SP e no Centro Ann Sullivan do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro (MAYO; LEBLANC; OYAMA, 2008).

1.3 Educação Especial e Educação Inclusiva

A história da Educação Especial remonta à Idade Antiga e foi fruto da necessidade de modificação de um processo histórico social, com uma trajetória marcada por extermínios, abandonos, segregação, exclusão e indiferença àqueles que eram considerados diferentes. Sobre esta questão, Omote (2008, p. 17) aponta que “as mais variadas diferenças receberam os mais variados diversos tratamentos, no decorrer dos milênios.”

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), ao discorrerem sobre os arranjos do passado para as pessoas com deficiência, afirmam que as decisões do passado eram tomadas no intuito de excluir as crianças e os adultos do convívio social, por serem consideradas uma ameaça à sociedade e, nesse sentido, precisariam ser controlados. Os autores ainda apontam que esses controles surgiam em épocas de grandes mudanças sociais, como a mudança ocorrida no final do século XIX e início do século XX, na sociedade americana, que deixava de ser agrícola para se tornar um modelo industrial, e com isso, necessitava de mão de obra especializada. Assim, as escolas tiveram um papel fundamental, a de serem as criadoras “de uma força de trabalho alfabetizada e disciplinada.” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 28).

Neste sentido, a presença de indivíduos com deficiência seria um obstáculo aos objetivos educacionais da época em que,

Os alunos com deficiência eram encarados como obstáculos para o funcionamento tranquilo das escolas e das salas de aula, pois careceriam de habilidades para enfrentar as exigências acadêmicas e disciplinares. Achava-se que sua presença prejudicaria a aprendizagem dos outros alunos ou que até mesmo teria uma influência moral subversiva. Escolas e instituições especiais foram estabelecidas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência e para garantir que essas influências subversivas fossem controladas. (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.28).

Com o passar dos anos, projetos políticos foram sendo desenvolvidos em prol desta população, podendo-se acompanhar um período de luta em relação à conscientização dos direitos dessas pessoas, os quais consistiam na participação de todos nos diversos contextos sociais de forma igualitária.

A evolução histórica da humanidade, segundo Omote (2008), aponta que o aperfeiçoamento da vida coletiva levou à diversificação do tratamento do diferente

pela sociedade humana, que vem se tornando progressivamente inclusiva. Neste sentido, observam-se mudanças fundamentais nas sociedades, principalmente em relação à escolarização e inclusão das pessoas deficientes.

No Brasil, o processo de escolarização dos alunos com deficiência não foi diferente do que ocorreu no resto do mundo. Os alunos eram segregados em instituições, separados de sua família e da sociedade, seja para fins de tratamento, proteção ou processo educacional.

A partir do século XX, com a obrigatoriedade da educação básica, surgem classes especiais nas escolas regulares para receber alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo de aprendizagem normal (MANZOLI, 2008), mas é a partir da década de 60, deste mesmo século, que começa uma forte mobilização em vários países em prol da integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Assim, a década de 60, segundo Aranha (2001, p.11) tornou-se

marcante na promoção de mudanças no padrão de relação das sociedades com a pessoa com deficiência. Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se no mundo ocidental o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, como uma nova tentativa para integrar a pessoa com deficiência na sociedade.

Surge, então, na década de 70, do século XX, a filosofia de normalização e integração escolar, que, por meio de legislação, em vários países, determinou o acesso de indivíduos com necessidades educacionais especiais à educação em escolas comuns, evitando, assim, os ambientes institucionais restritivos (MENDES, 2002).

Neste novo panorama mundial, as crianças com deficiência iam sendo lentamente integradas nas classes comuns, mas elas ainda não eram consideradas membros pertencentes a esses ambientes de ensino comum (MENDES, 2006). Embora esta concepção tenha trazido grandes contribuições na forma de se pensar a educação de pessoas com deficiência, ela ainda não garantia o direito de acesso e de liberdade para que essas pessoas pudessem transitar no meio social e educacional a que pertenciam, pois, algumas barreiras, tanto arquitetônicas quanto educacionais, ainda estavam presentes.

Foi a partir das últimas décadas do século passado, que a tendência da Educação Especial mudou em função de novas demandas e expectativas sociais. Políticas públicas começaram a entrar em vigor para garantir a todos os alunos acesso à escolaridade regular, em salas de aulas comuns (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007; ROSSI; CARVALHO, 2007). Começa a surgir, então, um novo paradigma, o da inclusão.

Segundo Mendes (2008) atenção especial tem que ser dada ao se falar em mudança de paradigma, pois, segundo a autora, é preocupante a propaganda de que a educação inclusiva já chegou às escolas e às salas de aula, e as afirmações de que está ocorrendo uma “mudança de paradigma”, “como se isso fosse um fenômeno simples, envolvendo apenas a união de crianças com e sem deficiências num mesmo espaço e a mudança na retórica.” (MENDES, 2008, p. 92). Ainda segundo essa mesma autora, a idéia de inserir crianças com deficiência na escola comum não é nova, “pois já estava presente no movimento pela integração escolar e é mantida na perspectiva da educação inclusiva.” (MENDES, 2001, p.15). Corroborando com esse pensamento Aranha (2001, p.19, grifo do autor), quando, ao falar de inclusão e integração, afirma que “A **inclusão** parte do mesmo pressuposto da

integração, que é o direito da pessoa com deficiência ter igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade.” Diz, ainda, que

A inclusão social, portanto, não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação. (ARANHA, 2001, p. 20-21).

Esta visão se constitui ponto fundamental no processo inclusivo, pois se começa a pensar em um movimento bi-direcional onde todos os envolvidos, indivíduos com deficiência e sociedade, se esforçam para assegurar o valor social da igualdade.

Omote (1999), ao falar em inclusão, aponta que existem três pontos fundamentais no conceito de inclusão, quais sejam: que a inclusão deve ser tratada como atitude, uma postura filosófica e não um fim em si mesmo; deve implicar uma profunda transformação na escola, para poder oferecer ensino de qualidade a todos os estudantes e deve ser tratada como um imperativo moral, em busca de uma sociedade justa, com oportunidades igualitárias a todos os cidadãos, independentemente de seus atributos, comportamentos ou afiliação grupal. E, ainda, aponta que uma das grandes conquistas da educação inclusiva é que,

para transformar em realidade o ideal de que os deficientes possam estar plenamente integrados nas suas respectivas comunidades, com seus direitos integralmente respeitados, não é suficiente buscar capacitação deles. Junto com isso, devem ser realizadas ações para tornar a comunidade inteira acessível [...]. Significa não mais adequar apenas o deficiente às exigências da sociedade, porém, acima de tudo, construir uma sociedade inclusiva capaz de atender às necessidades de todas as pessoas. (OMOTE, 2008, p. 24).

1.4 Educação Inclusiva no Brasil

A discussão sobre a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares de ensino muito se intensificou, nas últimas décadas no Brasil, sendo esta discussão realizada tanto na literatura por pesquisadores da área, quanto em políticas nacionais e internacionais de Educação.

O Brasil, como outros países, encontra-se amparado por documentos legais, que, nos últimos anos, começaram a contemplar o direito à inclusão de pessoas deficientes nos âmbitos da educação, da saúde, do trabalho e da assistência. No âmbito educacional, foi garantido o direito as pessoas com deficiência à educação, preferencialmente junto com os demais alunos na rede regular de ensino (Constituição Federal Brasileira, BRASIL, 1988; Lei nº 8.069, BRASIL, 1990).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) garante que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, III). Segundo Aranha (2004), essa lei se constituiu em um grande avanço para o reconhecimento e garantia ao direito à educação deste segmento populacional.

Dois anos mais tarde, foi disposto na Lei Federal nº 8.069 (BRASIL, 1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo, este, o primeiro documento a assegurar proteção e direito às crianças e adolescentes. Em seu Art. 53, dispõe que, “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, [...], assegurando-lhes – igualdade e condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990, I) e continua em seu Art. 54, inciso III, que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente

atendimento educacional e especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990, I).

Observa-se que os documentos enfatizam a palavra “preferencialmente”, relacionando-a a educação dos alunos com deficiência nas escolas da rede regular. Assim, não fica claro, segundo Mendes (2002), se a criança com necessidade especial deve ser matriculada obrigatoriamente na classe comum, quando a legislação garante que essas pessoas devem ter atendimento educacional, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1990, o Brasil concordou com a Declaração produzida na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, que acentuou a necessidade de um método de ensino centrado na criança, visando ao sucesso educativo de todas, se comprometendo, portanto, a construir um sistema educacional inclusivo com qualidade para todos. Mas a discussão sobre a educação de crianças com deficiência se intensificou, mesmo, a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, produzida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca – Espanha (UNESCO, 1994).

Os representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, reunidos na Conferência, reafirmam com este documento, no item 1:

O nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações. (UNESCO, 1994, p.viii).

No item 2, cinco são os princípios orientadores e as principais diretrizes direcionadas à Educação Inclusiva apresentados na Declaração de Salamanca:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada á maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. viii-ix).

No item 3, apelam a todos os governos, incitando-os a:

- conceder a maior prioridade, através das medidas de políticas e através das medidas orçamentárias, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independente das diferenças ou dificuldades individuais;
- adoptar como matéria de lei ou política, o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razão que obriguem a proceder de outro modo;
- desenvolver projectos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência com escolas inclusivas;
- estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo;
- encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais;
- investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;
- garantir que, no contexto de uma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como

em-serviço, incluem as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas. (UNESCO, 1994, p. ix-x).

A Declaração, ainda em seus itens 4. e 5., pede para a comunidade internacional, aos governos, às organizações internacionais (OIT; OMS; UNESCO; UNICEF), que trabalhem em conjunto levando ao conhecimento da comunidade mundial, uma proposta integrada sobre as necessidades educativas especiais.

Com base neste documento vê-se, então, intensificada a proposta de se realizar uma educação inclusiva que atenda às necessidades de todos seus alunos, com a elaboração de políticas nacionais, estaduais e municipais de educação que efetivem este processo, em cada país, cidade e município, desenvolvendo este sistema de ensino de acordo com as necessidades de seus cidadãos, oferecendo apoio e preparo a toda comunidade escolar, à família e à sociedade.

A partir da Declaração de Salamanca, no Brasil, as políticas públicas na área educacional se intensificaram, com a implementação de leis, decretos e diretrizes nacionais, no intuito de assegurar legalmente o direito de crianças e jovens com deficiência a frequentarem as escolas da rede regular de ensino como: a Política Nacional de Educação Especial (Brasil,1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1999); o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001); as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (Resolução 01/02 do CNE/CP) e, recentemente, o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

Assim, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases – 9.394/96 (BRASIL, 1996) oficializaram os preceitos sobre Educação Inclusiva no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), em seu Artigo 58º, entende a educação especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais e continua, em seu parágrafo 1º, dizendo que, quando necessário, serão oferecidos serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. No Artigo 59º, os incisos I e III enfatizam que os sistemas de ensino assegurarão currículos, métodos, técnicas, recursos adaptativos e organizações específicas para atender às necessidades dos educandos e, que, os professores terão especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Recentemente, em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, com aprovação do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Em seu Art. 1º, o Decreto diz que

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008).

Sobre o Atendimento Educacional Especializado, o mesmo Decreto ainda dispõe, nos parágrafos 1º e 2º, do Art. 1º, que o Atendimento Educacional Especializado é considerado

o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2008).

Em seu Art. 2º, os incisos de I a IV apresentam os objetivos do Atendimento Educacional Especializado, sendo eles;

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008).

No Art. 3º, apresenta que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2008).

Diante desses documentos, não se pode negar os avanços da legislação brasileira na defesa dos direitos educacionais das crianças e jovens com deficiência. Mas, apesar desses avanços, cuidados têm que ser tomados quanto à efetivação desta política educacional inclusiva, pois, segundo alguns autores, é necessária uma investigação na prática de como concretizá-la, com reflexões críticas, que busquem a construção de ambientes inclusivos em toda a sociedade, sendo, para isso, necessário um projeto compartilhado por todos os setores sociais (família, escola, órgãos públicos, população em geral) (ARANHA, 2004; ARÁOZ; DENARI, 2008; LEITE; OLIVEIRA; ARANHA, 2006; OMOTE, 2008; SILVA; PEREIRA; ARANHA, 2008).

Aranha (2004) ainda aponta que as transformações na forma de pensar e agir nas práticas sociais não ocorre de um dia para o outro, ou apenas por determinação de decretos e decisões políticas, mas favorecem que se revelem as necessidades e dificuldades, criando-se espaços para reflexões e debates para promover as mudanças desejadas.

Não se pode pensar que a Educação Inclusiva significa uma ruptura com a Educação Especial. Na verdade, o que ocorre é um processo de transformação das concepções teóricas e práticas da Educação Especial que, no decorrer dos anos, vêm acompanhando os movimentos sociais e políticos pelos direitos das pessoas com deficiência e das minorias excluídas (GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006).

É preciso analisar se o ensino inclusivo oferece condições de aprendizagem satisfatória para todos os alunos nas classes comuns, independentemente de suas dificuldades, necessidades especiais ou do grau de comprometimento que possuam.

A Educação Especial pode e deve com os seus serviços especializados, colaborar com a Educação Regular, quando necessário.

Essa nova vertente colaborativa que começa a se instaurar parece ser um modelo promissor para a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, pois consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA et al. 2007).

Segundo Glat (2005, p.36),

a Educação Especial, que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado.

1.4.1 O Autismo no processo inclusivo

Na área educacional, muito se tem pesquisado sobre programas educacionais específicos para alunos com autismo, mas ainda são poucos os estudos voltados à questão educacional inclusiva desses alunos em escolas regulares de ensino.

Até algum tempo atrás, a inserção de alunos com distúrbio severo de comportamento, como o autismo, em escolas regulares de ensino, garantindo-lhes o ensino de atividades pedagógicas, parecia ser uma tarefa impossível. Todavia, esse grupo de alunos também tem seu direito garantido legalmente; tem direito à educação e à inclusão escolar, por meio de suporte especializado como: classe

especial, sala de recursos, professores de apoio ou outras que se fizerem necessárias (BRASIL, 2002).

Na década de 90, o autismo passou a integrar a categoria de portadores de Condutas Típicas na Política Nacional de Educação Especial do MEC, elaborada pela Secretaria de Educação Especial, apresentando a seguinte designação:

manifestações de comportamentos típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (MEC/SEESP, 1994, p. 14).

Atualmente, existem alunos com autismo frequentando, em sua maioria, escolas especiais ou classes especiais de condutas típicas, dentro das escolas regulares. Há umas poucas iniciativas de inclusão desses alunos em classes comuns. Neste último caso, a inclusão tem sido efetivada sob quatro condições: 1) o aluno frequenta a classe regular todos os dias, durante o tempo total da aula; 2) o aluno frequenta a classe regular todos os dias, em horário parcial; 3) o aluno frequenta a classe regular algumas vezes na semana, durante o tempo total da aula e 4) o aluno frequenta a classe regular algumas vezes na semana, em horário parcial (SUPLINO, 2005). Ainda segundo essa mesma autora, praticamente, na totalidade dos casos, tais alunos fazem uso de recursos especializados de apoio como escolas de educação especial, fonoaudiologia, dietas especiais, terapia ocupacional, entre outros.

A tendência atual da Educação Especial, expressa nas políticas públicas, mostra que o atendimento às pessoas com necessidades especiais vem sendo

ampliado para garantir a todo aluno acesso às salas de aulas comuns. Trata-se de uma concepção na qual a Educação Especial é compreendida na condição de complemento na transversalidade que permeia todos os níveis de ensino, tornando disponíveis recursos educacionais e estratégias de apoio ao aluno, de modo a proporcionar-lhe diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um. “Essa política pressupõe, além de complementar o ensino escolar, que se garanta o reconhecimento e atendimento das peculiaridades de cada pessoa, e, dentre elas, as que são acometidas pelo espectro de autismo.” (ROSSI; CARVALHO, 2007).

Desta forma, considerar crianças com autismo elegíveis para a escola é considerar que são capazes de aprender, desenvolverem-se e relacionarem-se com os demais, enfim, viver o dia-a-dia da escola. “O desafio está para além de mantê-las nas salas de aula: ele reside em mantê-las com qualidade de trabalho realizado.” (SUPLINO, 2005, p.16). Cardoso (1997, p.62) já afirmava que “Mesmo alunos muitas vezes considerados inelegíveis podem aprender a participar da rotina escolar!”, pois esta aprendizagem se faz da própria experiência da participação na rotina escolar, sendo utilizados os elementos metodológicos adequados.

Nesta mesma direção, Glat e Blanco (2007, p. 17) apontam que o objetivo da proposta de uma educação inclusiva está na “possibilidade de ingresso e *permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico*” e que isso só poderá ocorrer, “a partir da atenção às suas *peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento*.” (p. 18).

Percebe-se, portanto, que há um consenso entre os pesquisadores que trabalham com a Educação Especial e a Educação Inclusiva sobre a necessidade de

garantia, não só de acesso do aluno com deficiência na escola regular, mas de permanência com qualidade do ensino oferecido. No que se refere à questão do acesso dos alunos com deficiências nas escolas regulares, foram divulgados os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008, que apontam um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54%, no ano de 2008, estando em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (MEC, 2008).

Os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento fazem parte da realidade escolar e, mesmo apresentando limitações no desenvolvimento das “diversas atividades espontâneas, interações sociais e nos contatos afetivos interpessoais, é neste contexto escolar que surge a possibilidade de construção pedagógica e das relações subjacentes a essas circunstâncias.” (GARCIA JÚNIOR, 2008, p.117).

Ainda segundo Garcia Junior (2008, p.122), “a inclusão como uma estratégia pode ir além de apenas socialização e significar um processo de aprendizagem satisfatório, onde se *‘aposta’* nos indivíduos com suas singularidades.”

Assim, observa-se que os ambientes pré-escolares inclusivos podem oferecer experiências variadas e enriquecedoras para alunos com autismo, permitindo sua participação em todas as atividades do cotidiano escolar, que incluem o brincar, a interação social, as atividades pré-acadêmicas e as acadêmicas. Segundo Zillmer (2003, p.30), esta fase é de extrema importância, pois “na medida em que esses conteúdos vão sendo desenvolvidos e aprendidos por esses alunos, torna-se

possível a entrada de outros conteúdos como o da alfabetização, da matemática etc... ”

Nesta mesma linha de pensamento, Fernandes et al. (2007, p.170) acredita que “crianças e jovens autistas tendo suas necessidades especiais atendidas, terão condições de desenvolvimento escolar e social e poderão se beneficiar muitíssimo de espaços inclusivos para que esta aprendizagem aconteça!”

Assim, a educação de crianças com autismo apresenta um desafio não só para a escola, mas para a sociedade como um todo. Examinar as questões referentes à escolarização desses alunos demanda da escola transformações, adaptações e uma adequada valorização de seu corpo docente (ALVES, 2005; LIRA, 2004; TEZZARI; BAPTISTA, 2002).

Estudos sobre a questão da inclusão de alunos com autismo no Brasil

Estudos que versam sobre a questão da educação inclusiva de alunos com autismo no Brasil estão se intensificando nos últimos anos, dentre eles, alguns estão voltados para as concepções e representações sociais dos professores da escola comum acerca do processo inclusivo dos alunos com autismo e de suas práticas pedagógicas no espaço escolar (ALVES, 2005; LAGO, 2007; MARTINS, 2007; MELO, 2004; SERRA, 2004; SUPLINO, 2007). Outros estudos estão diretamente relacionados à escolarização e ao desenvolvimento das habilidades dos alunos com autismo nas escolas regulares (BRAGA, 2002; CAMARGO, 2007; GOMES, 2008; PEREIRA, 2003; VASQUES, 2003).

A seguir será realizada uma breve descrição de alguns desses estudos, por estarem diretamente relacionados a essa pesquisa.

O estudo de Alves (2005) objetivou investigar as Representações Sociais dos Professores de escolas da rede pública estadual, da cidade de Santa Maria/RS, acerca da inclusão de alunos com autismo e psicose, buscando refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida nessas escolas e os efeitos destas representações sobre o processo de inclusão destes alunos. A pesquisa teórica desenvolveu-se em torno de dois eixos: as Representações Sociais, sua história e sua fonte e a escolarização dos alunos com autismo e psicose. Participaram dessa pesquisa oito professores do ensino fundamental das escolas da rede pública estadual, localizadas no perímetro urbano de Santa Maria, que possuíam alunos com diagnóstico de autismo e psicose incluídos em suas turmas. Em mapeamento realizado sobre as escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Santa Maria, para identificar alunos com autismo e psicose incluídos nas escolas comuns, a pesquisadora encontrou dentre as 40 escolas estaduais, apenas oito com alunos com autismo ou psicose incluídos, totalizando dez alunos, sendo seis com psicose e quatro com autismo. Dentre as 86 escolas municipais, apenas uma possui aluno matriculado no ensino fundamental, mas o professor não participou da pesquisa, pois o aluno não frequentava a escola. Entrevistas semi-estruturadas, com questões voltadas para a identificação das preocupações, das dificuldades, das carências, das expectativas e das representações dos professores sobre a inclusão de alunos com autismo e psicose, foram aplicadas aos oito professores participantes do estudo. Os resultados encontrados pela pesquisadora, demonstraram que os professores apresentavam, além de um desconhecimento sobre as particularidades do autismo e da psicose, um despreparo para trabalhar com a inclusão desses alunos. Ao final do estudo, a pesquisadora propõe criar um espaço de escuta e interlocuções aos professores participantes do estudo.

Martins (2007) conduziu um estudo semelhante ao de Alves (2005) nas escolas públicas estaduais, de 1ª a 6ª série do ensino fundamental, do Distrito Federal. A pesquisadora analisou e discutiu as concepções de professores regentes de classes inclusivas de alunos com autismo e a influência dessas concepções em suas práticas pedagógicas. Foram participantes dessa pesquisa 23 professores regentes de classes inclusivas de seis escolas públicas estaduais, que tinham alunos com autismo incluídos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, que investigaram a concepção dos professores sobre a inclusão escolar, causas e características do autismo, benefícios, facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com autismo no processo de inclusão escolar, a opinião dos professores acerca de sua formação em relação à inclusão de alunos autistas e os recursos e adaptações que os professores utilizavam em sua prática pedagógica na escolarização desses alunos nas classes inclusivas. Os resultados desse estudo indicaram que as concepções e práticas dos professores sobre a inclusão escolar dos alunos com autismo eram limitadas e restritivas, enfocando os aspectos ligados à socialização e a democratização do ensino. Os resultados também demonstraram que a concepção dos professores sobre autismo perpetua a idéia de que eles vivem em um mundo à parte, isolados da realidade; e os dados relativos às facilidades e dificuldades no processo de inclusão desses alunos estavam ligados, sobretudo, às suas características comportamentais e cognitivas. A maioria dos professores entrevistados usava adaptações curriculares. Ao final do estudo, a pesquisadora propõe a educação terapêutica como atendimento educacional aos alunos com autismo incluídos no ensino regular e um espaço de escuta e interlocuções aos professores.

Lago (2007) realizou um estudo cujo objetivo foi investigar como o professor do ensino regular, que possuía aluno com característica de autismo incluído em sua sala de aula, construía estratégias para sua ação pedagógica para facilitar a inclusão deste aluno, favorecendo sua aprendizagem e interação com a turma. O critério para que professores e alunos com características de autismo participassem do estudo, foi estabelecido considerando os alunos que estivessem passando por um processo de inclusão bem sucedida, no sentido de o aluno estar bem adaptado à rotina escolar e se beneficiando do processo de ensino-aprendizagem. Outro critério de inclusão dos participantes da pesquisa foi o de os alunos com características de autismo não terem frequentado nenhuma outra escola anteriormente, seja regular ou de educação especial. Esse dado era fornecido pela escola e pelo professor do aluno, pois, segundo suposições da pesquisadora, se o aluno estivesse aprendendo, segundo concepções de sua professora, então esta poderia estar elaborando estratégias de trabalho que contribuíam para o sucesso da inclusão de seu aluno. Assim, essa pesquisa foi desenvolvida através de dois estudos de caso, sendo cada estudo constituído pelo professor-referência, sua turma e o aluno com característica de autismo, denominado de aluno-foco pela pesquisadora. A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública municipal da cidade de Porto Alegre no ano de 2006. Para a coleta de dados, a pesquisadora utilizou observações do cotidiano da sala de aula e de outros espaços escolares, onde registrava os dados em um diário de campo, e entrevistas semi-estruturadas com os professores e equipe de apoio da escola (professor de educação especial da sala de recurso e estagiária de pedagogia, que ficava na sala de aula com o aluno-foco). As entrevistas semi-estruturadas versavam sobre questões voltadas para inclusão, aprendizagem da criança com autismo e constituição de estratégias

utilizadas na sala de aula. No primeiro estudo de caso, dessa pesquisa, participaram a professora-referência e o aluno-foco, que possuía 10 anos, estava no 4º ano do ensino fundamental, frequentava, no período inverso à escola, a Sala de Integração e Recurso (SIR) com professora especialista, e estava nesta escola desde os 7 anos de idade. No segundo estudo de caso, participaram a professora-referência e a aluna-foco, que possuía 8 anos, estava na 1ª série e também frequentava a SIR. A aluna frequentava a escola regular desde março de 2006. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que as duas professoras têm uma concepção inclusiva, pois acreditam que a escola precisa se adaptar às necessidades dos alunos, manifestando preocupação em conhecer as particularidades dos alunos com características de autismo e estavam dispostas a aprender na relação com o aluno quais suas reais necessidades, buscando, assim, a eficácia de suas ações. Desta forma, as conclusões dessa pesquisa indicaram que as professoras constituíam suas estratégias de trabalho a partir da relação que mantinham com os alunos; e que suas estratégias se caracterizavam, principalmente, pela flexibilidade no planejamento e na execução das atividades, que eram pautadas segundo os interesses e facilidades do aluno com autismo, visando a incentivar sua participação e interação com os colegas.

Ainda sobre a escolarização de alunos com autismo, cita-se o estudo de Camargo (2007) em que a pesquisadora teve como objeto de investigação dois estudos, sendo que o primeiro apresentou uma revisão crítica da literatura a respeito do conceito de competência social, autismo e inclusão; e o segundo estudo investigou o perfil de competência social de uma criança pré-escolar com autismo comparado ao de uma criança com desenvolvimento típico, da mesma idade e sexo. Também foi investigada a influência do contexto escolar, pátio e sala de aula, no

perfil de competência social de ambas as crianças. Será realizado o detalhamento do segundo estudo, por este indicar diretamente o processo de escolarização do aluno autista na escola regular. Participaram do segundo estudo um aluno com autismo, de 3 anos e 6 meses e um aluno com desenvolvimento típico, de 4 anos e 4 meses, que frequentavam a mesma sala de aula de uma escola da rede de ensino privado, na cidade de Porto Alegre/RS. Os dois alunos permaneciam na escola o período integral. Para a coleta de dados, foi utilizada a versão adaptada da Escala Q-sort de Competência Social e os resultados demonstraram haver semelhanças e diferenças no perfil de interação dos dois alunos. O perfil de Competência Social do aluno com desenvolvimento típico praticamente não apresentou variação entre os contextos da sala de aula e do pátio. Já a criança com autismo apresentou uma frequência maior de comportamentos de sociabilidade/cooperação e asserção social ao participar de atividades em grupo, ser solicitado pelos colegas, aceitar sugestões e pedidos dos outros, e menor frequência de agressão e desorganização no pátio.

Diante desses estudos, nota-se que o interesse pelo processo inclusivo de alunos com autismo vem crescendo principalmente nesta última década, embora ainda em fase inicial. Neste sentido, a elaboração do presente estudo se apresenta como uma contribuição à investigação de como ocorre a experiência escolar inclusiva dos alunos com autismo nas escolas regulares de ensino e como a Educação Especial participa dessa experiência inclusiva.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Realizar uma análise circunstanciada dos contextos da experiência escolar inclusiva de alunos com autismo e identificar as possibilidades de contribuição do programa Currículo Funcional Natural no processo educacional inclusivo dos alunos com autismo nas escolas da rede regular de ensino.

2.2 Objetivos Específicos

a) analisar, a participação dos alunos com autismo nas atividades escolares por meio dos dados do protocolo MS-CISSAR;

b) analisar como se dá a prática pedagógica dos professores das escolas regulares de ensino com os alunos com autismo e o suporte recebido da educação especial, na perspectiva dos professores das escolas comuns;

c) analisar, em que medida, o programa Currículo Funcional Natural pode favorecer a inclusão escolar de crianças com autismo na perspectiva do professor especialista.

3 MÉTODO

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, de acordo com a Resolução 196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos, e foi aprovada na reunião de 21/05/2008, conforme parecer número 1483/2008 (Anexo A).

Sendo os objetivos desta pesquisa a análise circunstanciada dos contextos da experiência escolar inclusiva de alunos com autismo e a identificação das possíveis contribuições do programa Currículo Funcional Natural no processo educacional inclusivo dos alunos com autismo nas escolas da rede regular de ensino, foi realizado um delineamento metodológico que trouxesse informações de cunho descritivo e qualitativo, permitindo, assim, abranger, de forma ampla, o universo relacional a que o estudo se propõe.

3.1 Participantes

Participaram deste estudo quatro alunos com autismo, regularmente matriculados em classes comuns do ensino regular e cinco professores.

Quanto à participação dos alunos, os critérios de inclusão foram:

- Registro do diagnóstico de autismo constando da documentação escolar;

- Composição de parte da amostra por aluno(s) com experiência escolar, na forma combinada “classe comum de escola de ensino regular com escola de educação especial que adota o programa Currículo Funcional Natural”.

Quanto à participação dos professores, os critérios de inclusão foram:

- Professor responsável pela classe comum do ensino regular, na qual se encontra matriculado o aluno participante;
- Composição de parte da amostra por professor de escola de educação especial que adota o programa Currículo Funcional Natural e que tenha sob seus cuidados, nesse mesmo ambiente de ensino, o aluno participante.

Informações a respeito das características dos participantes serão apresentadas de maneira contextualizada, no decorrer da apresentação dos locais de coleta de dados, visto que englobam esclarecimentos metodológicos circunstanciados.

3.2 Local e caracterização contextualizada dos participantes

O estudo foi realizado durante o ano de 2007, em duas cidades do interior paulista, denominadas de cidade A e cidade B. Na cidade A, foram coletados dados dos alunos com frequência em classes comuns de escolas da rede pública de ensino e na cidade B, foram coletados dados de alunos com frequência em classes comuns do ensino regular, em um período e com frequência em escola de educação especial, que adota o programa Currículo Funcional Natural, em outro período.

Considerando as particularidades em cada uma das cidades, optou-se por apresentá-las separadamente para maior clareza das informações.

3.2.1 Cidade A

Primeiramente, foram realizados contatos telefônicos com a Secretaria Municipal de Educação (S.M.E.) e a Diretoria de Ensino (D.E.), no intuito de marcar uma reunião para apresentar a pesquisa e seus objetivos. Nessa reunião, foi solicitado um levantamento geral das escolas do município com indicação daquelas que possuísem registros de matrículas de crianças com autismo. O resultado do levantamento geral das escolas está representado no Quadro 1 (Apêndice A).

O levantamento das escolas demonstrou haver um total de:

- 73 Escolas Públicas Municipais, sendo elas: 15 Escolas Municipais de Ensino Infantil Integrada (EMEII); 44 Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEIs); 14 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs).
- 49 Escolas Públicas Estaduais, com: 13 escolas de 1ª a 4ª série; 1 escola de 1ª a 6ª série, 6 escolas de 1ª a 8ª série; 10 escolas de 1ª a 8ª série e Ensino Médio; 1 escola de 3ª a 8ª série e Ensino Médio; 17 escolas de 5ª a 8ª série e Ensino Médio; 1 escola de Educação de Jovens e Adulto, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- 54 Escolas Particulares, abrangendo escolas de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino médio, de ensino técnico, de educação especial, profissionalizantes, além de creches e escola para jovens e adultos.

Segundo informações da S.M.E. e D.E., dentre essas escolas, foram indicados oito alunos matriculados nas escolas da rede pública e privada, no início do ano de 2007. A caracterização dos oito alunos com autismo matriculados nas escolas encontra-se na Tabela 1 (Apêndice B).

Os dados dos oito alunos contidos na Tabela 1 demonstram que seis eram do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idades variando entre 2 anos e 6 meses a 9 anos.

Verifica-se também que, dos oito alunos encontrados, seis estavam matriculados em Escolas Públicas Municipais (A1 a A6); um em Escola Pública Estadual (A7) e um em Escola Particular (A8). Também se observa que apenas o aluno A3 frequentava a Sala de Recurso, além da sala comum.

Quanto à frequência dos alunos com autismo nas escolas, observa-se que apenas os alunos A2 e A3 não frequentavam as escolas de 2ª a 6ª feira.

Diante desse levantamento, a pesquisadora entrou em contato por telefone com as diretoras e coordenadoras das respectivas escolas identificadas para marcar uma reunião, a fim de expor os objetivos da pesquisa e apresentar os Termos de Consentimento para os participantes.

Nesse mesmo contato telefônico, foram passadas informações que levaram à exclusão de 6 participantes. Nas escolas EMEII, EMEI (C) e Escola Particular, os alunos com autismo haviam sido retirados da escola; outro motivo deveu-se à recusa de participação de uma professora da EMEF, a professora não quis participar da pesquisa e os pais do aluno nem foram comunicados, pois já haviam se recusado a participar de uma pesquisa anterior. Com relação à Escola Estadual, os pais do aluno haviam decidido afastá-lo momentaneamente da escola, pois estavam enfrentando sérios problemas familiares, que refletiam no comportamento do filho; e

na EMEI B, dos dois alunos matriculados, um aluno havia parado de frequentar a escola, no início do ano.

Sendo assim, os alunos da cidade A, participantes deste estudo, foram apenas os alunos que estavam frequentando as Escolas Municipais de Educação Infantil A (um aluno) e B (um aluno).

De posse dessas informações, a pesquisadora realizou reuniões apenas nessas duas escolas, após a autorização de suas diretoras (Apêndice C). Nessas reuniões, foram apresentados os objetivos da pesquisa e entregues os Termos de Consentimentos Livre e Esclarecido aos participantes alunos e professores (Apêndices D e E), que além de conter as questões éticas subjacentes à pesquisa, visaram também a preservar os direitos dos pesquisadores quanto à veiculação nos meios científicos, dos resultados obtidos. Outras reuniões prévias também foram agendadas com as professoras para obter maiores informações, por meio de entrevista semi-estruturada.

Mostrando um panorama geral de todo esse levantamento realizado nas escolas da cidade A, pode-se verificar que, das 176 escolas encontradas no município (73 municipais, 49 estaduais e 54 particulares), apenas 3 escolas municipais de educação infantil (EMEI A, EMEI B e EMEF) possuíam alunos com autismo matriculados e frequentando as escolas, na época da pesquisa.

3.2.2 Cidade B

Nessa cidade, foi realizado apenas o levantamento dos alunos que estavam frequentando a Escola de Educação Especial com o programa Currículo Funcional

Natural e as escolas regulares de ensino, concomitantemente. Assim, para se saber quais alunos estavam frequentando as duas escolas, o levantamento dos alunos teve início na Escola de Educação Especial, após a autorização da dirigente para a realização da pesquisa.

De posse da relação dos alunos que frequentavam essa escola especial e que também estavam inseridos em classes comuns de escolas de ensino regular, foi realizado o primeiro contato com essas escolas regulares para explicar o objetivo do estudo e pedir autorização para a sua realização.

O levantamento realizado na Escola de Educação Especial demonstrou haver dois alunos com autismo inseridos em classes comuns de escolas regulares particulares e, um aluno com autismo participando de uma classe especial, também de uma escola regular particular, sendo eles:

- um aluno de 6 anos, do sexo masculino, inserido na sala do Jardim II;
- um outro aluno de 12 anos, também do sexo masculino, inserido no 5º ano, de uma outra escola particular;
- um aluno de 14 anos, sexo masculino, que frequentava uma classe especial dentro de uma terceira escola particular regular. Esse aluno não pôde fazer parte do estudo, por não estar inserido em sala de aula comum.

Desta forma, apenas dois alunos da cidade B fizeram parte desse estudo, o aluno de 6 anos e o de 12 anos. Esses dois alunos tinham em comum o professor especialista na Escola de Educação Especial, sendo que um aluno frequentava a escola especial, no período da manhã, e o outro, no período da tarde.

Todo o procedimento metodológico aqui relatado, desde o contato inicial com os órgãos públicos e as escolas, até a autorização final para a realização da pesquisa, foi realizado no período de outubro de 2006 a abril de 2007.

Importante ressaltar que essas duas escolas recebiam orientação da coordenadora da escola de educação especial, em relação ao programa CFN, quanto à conduta a ser tomada com os alunos com autismo inseridos na sala de aula.

As propostas educacionais dessas escolas regulares particulares encontram-se nos Apêndices F e G.

3.2.3 Caracterização contextualizada dos participantes

Participantes alunos

Os dados demográficos dos quatro alunos participantes estão descritos no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Caracterização dos 4 alunos participantes da pesquisa.

Escolas	Cidades	A		B	
Escolas comuns do ensino regular	Alunos (A)	A 1	A 2	A 3	A 4
	Idade (anos)	5	4 e 8 m	6	12
	Gênero	F	M	M	M
	Comunicação	verbal	verbal	verbal	verbal
	Escola	EMEI - A	EMEI - B	Particular 1	Particular 2
	Ano	Jardim II	Jardim I	Jardim II	5º ano
	Início na escola comum	2006	2006	2004	2001
	Frequência (dias e período)	3 (manhã)	2 (tarde)	3 (manhã)	5 (tarde)
	Sala de recurso	Não	Sim	Não	Não
	Auxiliar de sala	Não	Não	Sim	Sim
Escolas de Educação Especial	Aluno frequenta Escola Especial	Sim (APAE)	Sim (APAE)	Sim	Sim
	Escola Especial que adota programa CFN.*	Não	Não	Sim	Sim
	Início na Escola Especial com programa CFN (em anos)	_____	_____	2007	2000
	Frequência (dias e período)	2 (manhã)	5 (manhã e tarde)	2 (manhã)	2 (tarde)

CFN* – Currículo Funcional Natural.

Observando o Quadro 2, pode-se perceber que todos os alunos participantes frequentavam escolas de ensino regular na forma combinada com as escolas especiais, sendo que a frequência concomitante na APAE dos alunos 1 e 2 foi um dado obtido no decorrer da coleta de dados.

Destaca-se, portanto, que apesar de a frequência em escola especial não ter sido um critério de inclusão dos alunos participantes da pesquisa, essa foi uma situação comum a todos, tendo-se como elemento diferenciador a exposição dos alunos A3 e A4 ao CFN.

Quanto ao ingresso dos alunos na escola regular, verifica-se que os alunos 1 e 2 começaram a frequentar a escola no mesmo ano, em 2006; o aluno 3 já estava

na escola comum há mais tempo, há 3 anos (entrou em 2004); e o aluno 4, há 6 anos, pois ingressou na escola comum no ano de 2001.

Em relação à participação dos alunos nas escolas especiais, os alunos 1 e 2 frequentavam a APAE de sua respectiva cidade, com programas diversos, e os alunos 3 e 4, uma escola de educação especial, com a proposta do programa CFN, também em sua respectiva cidade, havendo uma diferença entre os alunos 3 e 4 quanto ao tempo de ingresso, nesse programa, tendo o aluno 4 ingressado em 2000 e o aluno 3, em 2007.

Quanto ao diagnóstico, todos os participantes foram diagnosticados como autistas, com exceção do aluno 4, que além do diagnóstico de autismo também tem uma condição médica associada (X-Frágil). O diagnóstico foi realizado por psiquiatra e neurologista especialistas em crianças com autismo. Dos quatro alunos participantes, três eram do sexo masculino e um do sexo feminino, e todos apresentavam comunicação verbal.

Em relação à idade, observa-se que a faixa etária dos alunos varia de 5 a 12 anos. Também se pode verificar uma variação em relação à frequência (dias e período) dos alunos nas escolas comuns e na escola especial, sendo que:

- nas escolas públicas e particulares do ensino regular, o aluno 4 é o que permanecia mais dias na escola (5 dias - de 2ª f. a 6ª f.); seguido do aluno 3 (3 dias - 3ª f., 5ª f. e 6ª f.) e da aluna 1 (3 dias - 3ª f., 4ª f. e 5ª f.). O aluno 2 frequentava a escola apenas dois dias da semana (4ª f. e 5ª f.);

- nas escolas de educação especial, apenas o aluno 2 frequentava mais vezes a escola especial do que os outros participantes, ficando 5 dias na escola, enquanto os outros alunos ficavam apenas dois dias. Ainda em relação ao aluno 2, observa-se também que apenas ele frequentava a sala de recurso.

Observa-se também que as escolas particulares, dos alunos 3 e 4 possuíam professores auxiliares, dentro da sala de aula, para acompanhar o aluno alvo.

Participantes professores

No Quadro 3, apresentado a seguir, encontram-se os dados de cada professor.

Observando o Quadro 3, pode-se verificar que a maioria dos professores é do sexo feminino, sendo do sexo masculino apenas o professor da escola de educação especial. Em relação à formação, observa-se que apenas o P1A (professor 1, da cidade A) e P4B (professor 4, da cidade B) possuem formação em Pedagogia, e que o P5B está concluindo o curso. Os outros professores possuem formações diversas e alguns (P1A, P2A e P5B) possuem mais de uma formação. Observa-se também que o P5B pertence apenas à escola de educação especial.

Já em relação ao tempo de atuação dos professores das escolas de ensino comum, verifica-se uma diferença do P2A (1 ano e 2 meses) em relação aos outros professores P4B (17 anos), P1A (22 anos) e P3B (27 anos).

Das escolas do ensino comum, apenas os professores 1A e 3B possuem especialização. Dos 5 professores apenas o professor 5B possui capacitação em educação especial (capacitação no CFN).

Em relação ao tempo de atuação com alunos com autismo, inseridos nas classes comuns, percebe-se não haver muita diferença entre os quatro professores, pois a atuação variou de menos de um 1 ano a 1 e 2 anos.

Quadro 3 - Caracterização dos 5 professores participantes da pesquisa.

Cidades	Cidade A		Cidade B		
	Escola Comum	Escola Comum	Escola Comum	Escola Comum	Escola Especial
Escolas	P1	P2	P3	P4	P5
Professores	F	F	F	F	M
Formação	Pedagogia - 1993 Educação Artística - 1995	Magistério - 1998 Matemática (em conclusão)	Educação Artística - 1982	Pedagogia - 2002	Ciências Sociais - 2001 Pedagogia (em conclusão)
Escola	EMEI A	EMEI B	Particular 1	Particular 2	Especial
Tempo de atuação	22 anos	1ano e 2 meses	27 anos	17 anos	4 anos
Especialização	Psicopedagogia	Não	Artes Plásticas e Ciências	Não	Não
Capacitação em Educação Especial	Não	Não	Não	Não	No programa C.F.N.
Atuação com aluno com autismo	menos de 1 ano	entre 1 ano e 2 anos	entre 1 ano e 2 anos	menos de 1 ano	4 anos

3.3 Material

Para a coleta de dados foi utilizada uma filmadora, fitas de vídeo 8 mm e material gráfico (papel e lápis). Para a análise das fitas, utilizou-se uma televisão, um vídeo cassete, um gravador pequeno, uma fita microcassete bipada em intervalos de 15 segundos e material gráfico.

3.4 Instrumentos

Para a coleta de dados, optou-se pela observação sistemática, registrada por meio de filmagens. Segundo Cozby (2003), a observação sistemática permite observar cuidadosamente comportamentos em um determinado local, e os registros em vídeo apresentam a vantagem de fornecer um registro permanente do comportamento observado.

Também foram utilizadas para a coleta de dados, entrevistas semi-estruturadas com os professores, a fim de se obter informações diretas sobre sua formação e a experiência com alunos autistas em escolas comuns. Cabe ressaltar que a entrevista, de acordo com Manzini (2003), é uma forma de buscar informações que estejam diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa. Cás (2008) também ressalva que uma entrevista bem dirigida é um instrumento interessante de questionamento, com a finalidade de levantar dados sobre determinado assunto.

Os instrumentos elaborados e utilizados para a coleta de dados foram:

- duas fichas de identificação para coletar informações preliminares das escolas e dos alunos;

- dois roteiros de entrevista semi-estruturada para aplicação com os professores participantes do estudo. Os roteiros das entrevistas semi-estruturadas foram elaborados com base em questões levantadas na literatura para averiguação de situações que envolvem o professor e as questões inclusivas, e passaram pela análise cega de dois juízes quanto aos objetivos da pesquisa;
- um protocolo de observação eco-comportamental para observar e analisar as atividades desenvolvidas pelos alunos nas escolas (protocolo original);
- um protocolo para o registro das filmagens realizadas.

3.4.1 Descrição dos instrumentos

A descrição detalhada de cada instrumento, utilizado para a coleta de dados, será apresentada a seguir.

3.4.1.1 Ficha de Identificação com informações das escolas de ensino regular e dos alunos.

Essa ficha foi aplicada junto às diretoras das escolas e visava ao conhecimento dos dados de cada escola e dos dados escolares do aluno participante (Apêndice H e I).

3.4.1.2 Roteiro de entrevista semi-estruturada para o professor especialista

Esse roteiro possuía questões abertas e fechadas que versavam sobre a identificação da escola; a formação profissional do professor e capacitação no

programa adotado pela escola e sua opinião sobre as contribuições do programa no processo inclusivo de alunos com autismo. A cópia do roteiro encontra-se no Apêndice J.

3.4.1.3 Roteiro de entrevista semi-estruturada com os professores da rede municipal e escolas particulares.

Esse roteiro também possuía questões abertas e fechadas que versavam sobre a identificação da escola; a situação do aluno; informações profissionais do professor; conhecimento do professor sobre o autismo e o trabalho com estes alunos em sala de aula. A cópia do roteiro está no Apêndice K.

3.4.1.4 “Code for Instructional Structure and Student Academic Response - Mainstream Version” (MS-CISSAR).

Esse sistema de dados observacional foi desenvolvido no Juniper Gardens Children’s Project (CARTA, et al. 1988). Esse protocolo analisa as atividades em sala de aula e foi elaborado para estudar a ecologia da sala de aula da educação especial e da sala de aula da educação regular. Esse instrumento de análise eco-comportamental descreve e avalia a relação entre: o comportamento do aluno, a ecologia da sala de aula e o comportamento do professor, sendo utilizado para: a) descrever o contexto instrucional em sala de aula, b) comparar o contexto instrucional por meio de situações educacionais, c) identificar as ocorrências naturais das variáveis instrucionais que estejam associadas ao alto nível de envolvimento do

comportamento do aluno, e d) registrar mudanças nas variáveis da sala de aula, do professor e do aluno.

A aplicação desse instrumento transcendeu o espaço da sala de aula, abrangendo todas as atividades do aluno alvo dentro do espaço escolar, para uma análise mais ampla da relação entre comportamento do aluno, do professor e contexto instrucional. Aluno alvo foi a denominação adotada para se referir ao aluno com autismo participante do estudo, considerando que ele é o alvo principal da relação interacional entre professor, aluno e contexto instrucional. O professor também foi participante do estudo e os demais alunos da classe se configuram apenas como parte do contexto escolar, mas não como participantes.

O protocolo (Anexo B) consta de um conjunto de cinco categorias com vinte e duas variáveis que se interrelacionam e estão descritas a seguir.

1) ATIVIDADES - dizem respeito às tarefas propostas pelo professor. Elas podem ser de vários tipos:

a) Linguagem: atividades propostas tanto combinadas quanto solicitadas em isolado, refletindo uma abordagem geral da linguagem. Exemplos de atividades de linguagem: vocabulário (imitação; reprodução de histórias; descrição de gravuras e cenas; ditados), fluência e codificação (canções infantis e narrações), compreensão da leitura (leitura; reconhecimento de palavras, tanto no caderno, livros e revistas, quanto em jogos de memória; soletração), e escrita (escrever palavras, sílabas e números; fazer cópia; desenhar letras e números pontilhados; colorir letras).

b) Matemática: também como atividades propostas pela professora, tais como: reconhecimento de formas geométricas; contagem; comparação de medidas e volumes; correspondência entre números e quantidades; noção espacial e reconhecimento das partes de um todo (ex. quebra-cabeça), pareamento, sequenciação, jogos de estratégias (xadrez).

c) Outras atividades acadêmicas, que também são oferecidas pelo professor e se referem a questões sobre: Estudos Sociais, Ciências, Geografia, Religião, Informática, Música, Inglês.

d) Atividades não acadêmicas como as atividades auto-expressivas: artes plásticas (pintura; colorir desenhos; desenho livre; recorte; colagem; dobradura), expressão musical (discriminação auditiva de sons; desenvolvimento rítmico); expressão corporal (gincanas, brincadeiras e jogos lúdicos), atividades de coordenação motora grossa (brincadeiras no parque e areia) e fina, e educação física.

Atividades não acadêmicas é a terminologia da variável utilizada na categoria Atividades do protocolo MS-CISSAR. Essa terminologia foi mantida nas tabelas que apresentaram os dados referentes às porcentagens médias de ocorrência das variáveis do protocolo MS-CISSAR. Contudo, considerando a amostra deste estudo essa terminologia deve ser entendida como atividades acadêmicas específicas, quando os dados se referirem aos alunos da Educação Infantil.

e) Atividades que refletem Habilidades Funcionais, tais como atividades de vida diária e de auto-cuidado (por exemplo, hora do lanche; escovação dos dentes; lavar as mãos; ir ao banheiro).

f) Atividades de Transição – atividade que a professora propõe para o aluno após o término de uma atividade e o início de outra (por ex. quando o aluno ajuda a professora a pegar o material para iniciar uma nova atividade; quando ele organiza seu material em sua carteira antes de começar a tarefa, ou quando está se transferindo de um lugar ao outro para iniciar nova atividade).

g) Tempo Livre - tempo que a professora deixa o aluno sem material específico, sem uma programação e/ou instrução, realizando as atividades que queira por conta própria, ou quando a professora avisa que a tarefa terminou e que o aluno pode fazer o que desejar, com o brinquedo ou material de sua preferência.

h) Sem atividade: caracteriza-se quando a professora está preparando uma atividade para oferecer aos alunos e o aluno alvo fica esperando sem fazer nada; quando uma atividade está sendo direcionada a outros alunos e o aluno alvo não tem tarefa; ou quando o aluno alvo fica sem nenhuma atividade à espera da hora da saída, enquanto os outros alunos estão com atividades.

2) INSTRUÇÕES – quando o professor dá uma ordem, uma instrução, uma explicação ou uma orientação: a) para o grupo todo, b) para um grupo pequeno de alunos com a participação do aluno alvo, c) para o aluno alvo individualmente, e d)

quando o aluno trabalha, de forma independente, na atividade sem instrução momentânea do professor.

3) COMPORTAMENTO DO PROFESSOR - essa categoria inclui a forma como a instrução é aplicada: a) instruções verbais, tais como: questões acadêmicas, orientação acadêmica, conversas acadêmicas, conversa não acadêmica, leitura em voz alta e canto; b) instruções não-verbais, como: dicas não-verbais por meio de gestos, de apontar e de ajuda física e c) atenção: quando o professor está atento ao que o aluno está fazendo, mas não interage com ele.

4) OBJETIVO DO PROFESSOR - nessa categoria, o professor apresenta seus objetivos: a) dirigindo-os para o aluno alvo, quando seus comportamentos visuais, físicos e verbais focam especificamente o aluno alvo; b) quando seus comportamentos focam grupos pequenos de alunos ou todos os alunos, incluindo o aluno alvo; c) quando seus comportamentos focam outros alunos, não incluindo o aluno alvo e d) para nenhum aluno (quando as ações do professor estão voltadas para suas leituras, escrita ou conversa com outras pessoas que não os alunos).

5) COMPORTAMENTO DO ALUNO – essa variável inclui: a) o comportamento engajado do aluno: na participação das tarefas de escrita, leitura em voz alta, leitura silenciosa, conversa acadêmica, jogos apropriados e outras; b) a atenção do aluno: quando o aluno volta sua atenção ao professor ou ao material, mas sem envolvimento físico e c) a não-participação do aluno nas tarefas: com apresentação de estereótipos, agressões, conversas inapropriadas, auto-estimulação, entre outras.

Esse protocolo (Anexo B) constou de várias folhas com espaços para registrar 20 intervalos de 15 segundos em cada folha. A quantidade de folhas do protocolo foi determinado pelo tempo total de observação das atividades do aluno no contexto escolar. Assim, se o tempo de uma filmagem de um aluno foi de 1 hora, foram registrados 240 intervalos de 15 segundos distribuídos em 12 folhas do protocolo, e assim por diante.

3.4.1.5 Protocolo para o registro das filmagens

Os dados das filmagens foram registrados em uma ficha de controle de filmagem (Apêndice L) elaborada para tal fim. Tal ficha contém informações como identificação do aluno, da escola, o número da filmagem, a data que foi realizada a filmagem e a descrição das atividades realizadas em cada filmagem.

3.5 Procedimentos

Os procedimentos descritos nessa parte do estudo se referem à aplicação direta dos instrumentos acima citados com os participantes. Os procedimentos utilizados para se realizar o levantamento da amostra já foram descritos na apresentação dos locais de coleta de dados.

3.5.1 Procedimentos de coleta de dados

Após a autorização das escolas e mediante a concordância dos participantes deu-se início à coleta de dados com a aplicação das entrevistas aos professores e

posterior filmagem das atividades dos alunos com autismo nas escolas. A sequência dos passos realizados para a coleta dos dados está descrita a seguir.

3.5.1.1 Reunião com as dirigentes das escolas

As reuniões com as diretoras de cada escola foram realizadas separadamente para a obtenção das informações contidas na Ficha de Identificação sobre a escola e sobre os alunos participantes. A coleta de informações foi realizada dentro da sala da diretora, com duração de 30 a 50 minutos.

Nos dias em que foram coletadas essas informações também foram agendadas as datas para aplicar as entrevistas com os professores.

3.5.1.2 Aplicação da entrevista semi-estruturada com os professores

Nas datas previstas para a entrevista com os professores, a pesquisadora se deslocou até as escolas das duas cidades e aplicou a entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição e análise. Esse procedimento foi utilizado, pois, segundo Lakatos e Marconi (1996, p. 87) o registro das respostas por meio de gravação registra “o inteiro teor da verdade e a fidelidade das respostas.”

Além das informações contidas nas entrevistas, a pesquisadora também teve acesso aos horários das aulas semanais de cada aluno. Neste mesmo dia, foi combinado o período do início das filmagens.

O período compreendido entre a primeira reunião com os dirigentes das escolas e a aplicação do roteiro de entrevista com os professores foi de 3 meses, de maio a julho de 2007.

As entrevistas com os professores foram realizadas dentro da sala de aula, antes do início das aulas, com duração de 20 a 30 minutos.

3.5.1.3 Observação dos alunos nas escolas

A coleta foi realizada por meio de filmagens que registraram a interação do aluno com o professor em todos os momentos durante o período em que esta ficava na escola¹.

O contato inicial com os pais dos alunos foi realizado pelo professor e pela direção da escola. A pesquisadora encontrou-se com os responsáveis pelos participantes no início das filmagens.

Os alunos foram filmados em todas as atividades que desenvolviam dentro da escola, como: nos momentos em sala de aula, no parque, no recreio, no lanche, na aula de educação física e nas atividades extras (aula de expressão corporal, culinária). Os professores desconheciam o dia e a hora em que as observações iriam ocorrer, bem como o que a pesquisadora estaria observando.

As filmagens dentro da escola foram realizadas pela própria pesquisadora, sendo tomados todos os cuidados necessários para que a presença da observadora interferisse o menos possível no comportamento das pessoas a serem observadas, pois, pesquisas que envolvem registro em vídeo, mesmo com todos os esforços do

¹ As filmagens não ficaram restritas aos professores participantes, incluindo também os auxiliares de sala e professores responsáveis por outras disciplinas, como no caso do aluno 4.

pesquisador, muitas vezes, podem afetar o “ambiente natural” ou o comportamento dos indivíduos observados (BOGDAN; BIKLEN, 1994; COZBY, 2003). Assim, Bogdan e Biklen (1994) orientam os pesquisadores a tomarem algumas precauções ao analisarem os dados quanto aos efeitos no ambiente e no comportamento dos participantes e ao descontarem algumas informações.

Apesar de algumas limitações da tecnologia de vídeo, pesquisadores afirmam que a utilização do vídeo possibilita verificar com clareza as atividades, as relações e os comportamentos desejados do objeto do estudo, constituindo uma poderosa ferramenta de coleta de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994; COZBY, 2003; DESSEN, 1995).

Desta forma, inicialmente, foram realizadas filmagens fictícias nos primeiros encontros para que alunos e professores se familiarizassem com a presença da pesquisadora e da câmera. Fagundes (1999) recomenda aos pesquisadores, que fazem observação de comportamento, que dispensem certo tempo de ambientação antes de iniciarem seus registros propriamente ditos, pois “Isso permite que o observador se ambiente, bem como, e, principalmente, que os sujeitos se acostumem com a presença do pesquisador.” (p.39). Neste estudo, foram realizadas 4 filmagens fictícias, sendo uma de cada aluno em sua respectiva escola regular de ensino, com duração média de uma hora a duas horas de gravação. Assim, procurou-se dar tempo para que o aluno alvo, seus colegas de classe e professores se ambientassem com a presença da pesquisadora antes de iniciar a coleta de dados propriamente dita. Desta forma, após as 4 filmagens fictícias, a pesquisadora iniciou as filmagens da interação professor-aluno durante as atividades escolares dos 4 alunos.

Considerou-se também a importância de se reservar um tempo para a ambientação dos participantes antes do início dos registros dos dados de filmagem. A tentativa de redução da reatividade das pessoas observadas é um cuidado extremamente conveniente, pois, em investigações observacionais, onde existe a possibilidade de que a presença de observadores na situação altere o comportamento dos participantes, o período inicial da observação seria um tempo de adaptação, até que os participantes estivessem realmente engajados na atividade (STONEMAN; BRODY; MACKINNON, 1984).

Tendo-se observado a redução de sinais indicativos de reação dos alunos da classe ao elemento novo no ambiente (movimentos em direção à filmadora e pesquisadora), durante um intervalo máximo de 15 minutos, as análises das filmagens começaram a ser registradas na folha de checklist do protocolo MS-CISSAR, 15 minutos após o início das gravações, sendo esse o tempo dispensado para a familiarização do aluno com o equipamento utilizado para a observação.

Foram realizadas filmagens dos dias em que os alunos permaneciam na escola comum durante a semana, desta forma, para a aluna 1, foram registradas 3 filmagens (3ª f., 4ª f. e 5ª f.); para o aluno 2, duas filmagens (4ª f. e 5ª f.); para o aluno 3, também dois registros de filmagens (3ª f. e 5ª f.) e, para o aluno 4, 4 registros de filmagens (2ª f., 3ª f., 4ª f. e 5ª f.), totalizando 11 filmagens. A coleta de dados abrangeu todas as atividades realizadas pelo aluno, de acordo com as atividades curriculares estabelecidas pelas escolas, nos dias observados. Desta forma, as filmagens foram realizadas em um período de 3 meses e cobriram os dias de frequência semanal dos alunos, sendo que essas filmagens foram realizadas em uma sequência aleatória dos dias.

Para a coleta de dados atingirem os objetivos propostos, a pesquisadora se manteve parada em um dos cantos, no fundo da sala, segurando a filmadora para focalizar e acompanhar o deslocamento do aluno alvo e do professor, durante as atividades desenvolvidas, dentro da sala de aula.

Quando as atividades eram desenvolvidas fora da classe, a pesquisadora procurou se fixar em um ponto distante do local da ocorrência da atividade, mas a uma distância que não prejudicasse o alcance da observação. Durante todas as sessões de filmagens, a pesquisadora manteve-se em silêncio, não interagindo com ninguém.

3.5.1.4 Registro dos dados coletados

As observações das variáveis do protocolo *MS-CISSAR* descritas anteriormente foram registradas em uma folha na forma de checklist (Anexo B). Para o registro dos dados, a pesquisadora utilizou um microcassete recorder para ouvir a fita bipada gravada em intervalos de 15 segundos momentâneos enquanto assistia à filmagem. Por exemplo, ao 1º sinal na fita, a pesquisadora olha a atividade desenvolvida pelo aluno e tinha 15 segundos para fazer o registro até o 2º sinal, e assim por diante até completar o registro de todas as atividades filmadas. As observações basearam-se nas atividades desenvolvidas durante o horário das aulas semanais de cada aluno participante, sendo essa rotina informada pelas escolas. As variáveis observadas para um participante foram também observadas para todos os outros.

O dados foram registrados na forma de registro por amostragem de tempo, usando uma amostra de 15 segundos momentâneos de múltiplos eventos, como

proposto pelos próprios autores do MS-CISSAR (CARTA, et al. 1988). Segundo Fagundes (1999, p. 61), “a escolha da duração de cada intervalo é arbitrária, sendo mais comum os intervalos de 10 ou 15 segundos.”

A fita bipada em intervalos de 15 segundos foi gravada previamente pela própria pesquisadora e transmitia um ruído característico ao final de cada intervalo, para indicar à pesquisadora o momento em que tinha que observar os participantes e fazer o registro dos múltiplos eventos na ficha de checklist. Nesse tipo de registro, o observador não fica observando o participante durante os 15 segundos (de 0 até 15 segundos), observa apenas ao final de cada intervalo, por exemplo, no 15º, 30º, 45º e assim por diante (FAGUNDES, 1999).

As filmagens das atividades desenvolvidas pelas crianças participantes do estudo, nas quatro escolas, foram realizadas de 2ª a 5ª feira e os dias foram escolhidos aleatoriamente, cumprindo a programação semanal de cada aluno. Cada dia de filmagem de cada criança, individualmente, teve duração média de 1 a 2 horas de observações nas mais variadas atividades, totalizando 19 horas e 10 minutos das filmagens que foram analisadas (11) ou em minutos, 1.150 minutos de gravação, e foram realizadas no período de agosto a novembro de 2007. Nesse total de horas analisadas estão descontados os 15 minutos iniciais da observação. Sendo assim, para a análise dos dados coletados, utilizou-se apenas 11 filmagens, (3 do aluno 1; 2 do aluno 2; 2 do aluno 3 e 4 do aluno 4) não se considerando as filmagens fictícias.

A Tabela 2, a seguir, mostra em detalhes os dias, as horas e os intervalos de tempos observados referentes às filmagens de cada participante.

Tabela 2 – Descrição detalhada das filmagens dos 4 participantes do estudo.

Alunos	FILMAGENS				
	<u>Fictícias</u> dias da semana	Tempo em horas das film. fictícias	<u>Analisadas</u> dias da semana	Tempo em horas das film. analisadas	Intervalos de Tempo analisados
A 1	1ª film. (4ª feira)	1h e 25 min.	2ª film. (3ª feira)	1h e 30 min.	360
	_____	_____	3ª film. (4ª feira)	1h e 20 min.	320
	_____	_____	4ª film. (5ª feira)	1h e 16 min.	304
A 2	1ª film. (5ª feira)	1h e 20 min.	2ª film. (4ª feira)	1h e 26 min.	344
	_____	_____	3ª film. (5ª feira)	1h e 57 min.	468
A 3	1ª film. (3ª feira)	1h 52 min.	2ª film. (3ª feira)	1h e 29 min.	356
	_____	_____	3ª film. (5ª feira)	2 h	480
A 4	1ª film. (3ª feira)	1h e 40 min.	2ª film. (2ª feira)	2h e 10 min.	520
	_____	_____	3ª film. (3ª feira)	1h e 55 min.	460
	_____	_____	4ª film. (4ª feira)	1h e 52 min.	448
	_____	_____	5ª film. (5ª feira)	2h e 15 min.	520
Total	4 filmagens	6h e 17 min.	11 filmagens	19h e 10 min.	4.580

Observa-se, na Tabela 2, que as 4 filmagens fictícias, para ambientação da pesquisadora e do equipamento na escola, tiveram duração total de 6 horas e 17 minutos, e que as 11 filmagens das atividades realizadas pelos alunos nas escolas e que foram analisadas de acordo com o protocolo MS-CISSAR, tiveram duração de 19 horas e 10 minutos de gravação. As atividades que cada aluno desenvolveu dentro da escola estão descritas em anexo, no quadro de horário das aulas semanais de cada aluno por escola (Apêndices M, N, O e P).

3.5.2 Procedimentos para análise dos dados

A análise dos dados referente ao protocolo MS-CISSAR foi realizada com base na contextualização da interação entre o professor e o aluno. Os dados obtidos foram pontuados considerando a porcentagem das ocorrências, ou seja, número de ocorrências dividido pelo número total de intervalos observados x 100 (os valores dos intervalos observados, correspondentes a cada filmagem estão citados na Tabela 2, na coluna intervalos de tempo).

Identificadas às tendências de comportamentos de cada aluno, a análise prosseguiu com os seguintes agrupamentos de dados: as tendências de comportamento dos alunos das escolas públicas municipais da cidade A; dos alunos das escolas particulares da cidade B e dos alunos da cidade A (A1 e A2) e de um aluno da cidade B (A3), por apresentarem a mesma faixa etária e frequentarem o mesmo ano escolar.

Os dados das entrevistas semi-estruturadas com o professor especialista e com os professores das escolas regulares foram analisados e relacionados com os dados do protocolo MS-CISSAR visando à discussão da importância do programa Currículo Funcional Natural como suporte para a inclusão de alunos com autismo, bem como sobre outras possibilidades de fatores implicados na experiência inclusiva dos casos estudados.

3.6 Índice de Fidedignidade Interobservadores

Foi realizada a avaliação entre observadores em 36,36% das filmagens observadas para garantir a fidedignidade do estudo. O critério para a seleção das

filmagens a serem avaliadas pelos observadores com finalidade de se obter índice de concordância foi escolher, aleatoriamente, quatro filmagens, dentre as 11 filmagens dos participantes por meio de sorteio.

A observadora principal foi a própria pesquisadora e a segunda observadora foi uma psicóloga, com experiência em estudos observacionais e que conhecia o protocolo MS-CISSAR, pois já havia participado como segunda observadora desse protocolo na dissertação de mestrado da pesquisadora.

Antes de iniciar a avaliação entre observadores, a segunda observadora foi devidamente treinada novamente pela pesquisadora. Para o treino, foram usadas as filmagens fictícias realizadas para a ambientação dos alunos e professores com a pesquisadora e a câmera. O treino foi realizado utilizando a ficha de registro (o checklist do protocolo MS-CISSAR), as fitas gravadas com as filmagens fictícias e a fita bipada com os intervalos de 15 segundos.

Durante a fase de treino, a pesquisadora assistiu à filmagem junto com a observadora para que ela pudesse identificar as categorias a serem analisadas e fazer os registros na folha do checklist. Importante salientar que, ao observar a filmagem e ouvir a fita bipada, os dois aparelhos (vídeo cassete e gravador) eram acionados ao mesmo tempo para que não desse diferença nas observações realizadas.

A avaliação entre as observadoras para o cálculo do índice de concordância, iniciou-se após as duas observadoras terem chegado a uma concordância superior a 70% em fase de treino. O valor de concordância estipulado em igual ou superior a 70% é um valor escolhido por critérios estatísticos e significa que as categorias analisadas estão bem definidas, os registros realizados são confiáveis e os observadores estão bem treinados (FAGUNDES, 1999).

Para analisar o índice de concordância entre as observadoras foi utilizada a técnica ponto a ponto, para verificar a pontuação de cada variável no intervalo de tempo ocorrido.

O cálculo do índice de fidedignidade (IF) foi realizado dividindo o número de concordâncias pelo número de concordâncias somado ao número de discordâncias e multiplicado por 100, de acordo com a seguinte fórmula (HERSEN; BARLOW, 1984).

$$\text{IF} = \frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância} + \text{Discordância}} \times 100$$

A porcentagem média do índice de fidedignidade das avaliações, realizadas pelos observadores, relativas ao registro das categorias do protocolo MS-CISSAR, analisadas para os quatro participantes, foi de 95% para o aluno 1, tendo variação de 89% a 100%; de 95,8% para o aluno 2, com variação de 86% a 100%; de 93,8% para o aluno 3, variando de 86% a 100%; e de 95% para o aluno 4, com variação de 88% a 100%, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - Índice de concordância entre a pesquisadora e a observadora durante as observações referentes as categoria do protocolo MS-CISSAR com os 4 participantes nas 4 escolas comuns.

Escolas		EMEI (A) Aluno 1	EMEI (B) Aluno 2	Particular (1) Aluno 3	Particular (2) Aluno 4
Observações / Filmagens		3ª /4	2ª/4	4ª/4	2ª/4
Categorias IF*	Atividade	98%	100%	86%	100%
	Instrução	97%	86%	100%	93%
	Comportamento do professor	100%	93%	100%	94%
	Objetivo do professor	89%	100%	90%	88%
	Comportamento do aluno	91%	100%	93%	100%
	Média Total	95%	95.8%	93.8%	95%

IF* – Índice de Fidedignidade

Diante desses resultados, pode-se verificar que as 22 variáveis, das 5 categorias propostas pelo protocolo MS-CISSAR, avaliadas pelos observadores, apresentam fidedignidade e correspondem aos objetivos propostos pela pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos serão apresentados em 4 tópicos de análise, quais sejam:

4.1) informações gerais sobre o levantamento da amostra estudada, tendo como base a análise dos dados referente às escolas com matrículas de alunos com autismo;

4.2) análise da participação dos alunos com autismo nas atividades escolares, tendo como base os dados do protocolo MS-CISSAR;

4.3) análise do relato da experiência dos professores das escolas comuns com os alunos com autismo e o suporte recebido da educação especial;

4.4) o Currículo Funcional Natural e o processo inclusivo dos alunos com autismo segundo relatos do professor especialista.

4.1 Informações gerais sobre o levantamento da amostra estudada.

Cidade A

A análise dos dados demonstrou que, na cidade A, das 73 Escolas Públicas Municipais, apenas 04 escolas, (representando 5,55% do total das escolas municipais) apresentavam registros de matrículas de alunos com autismo nas classes comuns; das 49 Escolas Públicas Estaduais, apenas 01 escola de 1ª a 4ª série tinha um aluno matriculado (representando 2% do total das escolas estaduais); e das 54 Escolas Particulares da cidade, 01 escola de educação infantil apresentava o registro de matrícula de apenas um aluno (1,85% do total de escolas particulares).

A Tabela 4, abaixo, mostra em detalhes a relação das escolas e dos alunos com autismo encontrados na cidade A.

Tabela 4 - Mapeamento geral dos alunos com autismo da cidade A no ano de 2007.

Rede de ensino	Total de alunos matriculados	Alunos que frequentavam a escola	Participantes da pesquisa
EMEII	1	não	-----
EMEF	1	sim	-----
EMEI A	1	sim	sim
EMEI B	1	sim	sim
	1	não	-----
EMEI C	1	não	-----
E.E. de 1 ^a a 4 ^a série	1	às vezes	-----
E.P. de Ens. Infantil	1	não	-----
Total	8	3	2

Escolas Municipais

Quanto à frequência desses alunos nas escolas, verificou-se (segundo informações das dirigentes) que, dos seis alunos matriculados nas quatro escolas municipais, três não deram continuidade, sendo eles:

- o aluno da EMEII, que foi retirado da escola no início do ano de 2007, por “não estar se adaptando e por seus pais não concordarem com seu diagnóstico” (informações da professora);

- dos dois alunos matriculados na EMEI B, apenas um estava frequentando a escola, pois “o outro aluno faltava demais e os pais resolveram tirá-lo” (informações da professora);

- das duas alunas matriculadas em outras duas EMEIs (EMEI A e EMEI C), a aluna da EMEI C foi retirada da escola pela avó na metade do segundo semestre de 2007, por não estar se adaptando.

Escola Estadual

Em relação ao aluno matriculado na escola estadual de 1ª a 4ª série, sua frequência estava sendo prejudicada por problemas familiares, fazendo com que ele faltasse demais e não conseguisse se adaptar.

Escola Particular

A frequência do aluno matriculado na escola de ensino infantil da escola particular foi interrompida no primeiro semestre de 2007, devido a um acidente sofrido pelo aluno na escola.

Assim, constata-se que, dos oito alunos encontrados, apenas três alunos (EMEI A, EMEI B e EMEF) frequentavam assiduamente as classes comuns das escolas públicas municipais, mas apenas dois alunos (um da EMEI A e outro da EMEI B) participaram da pesquisa. Ressalva-se que, quanto ao aluno da EMEF, apesar de este frequentar a escola, ele não foi participante devido à recusa da professora em participar da pesquisa.

Ainda deve-se apontar que esta parte da análise foi realizada considerando apenas o número de alunos com autismo matriculados nas classes comuns das escolas regulares de ensino, e não o número de crianças com autismo habitantes do município. Levantamento este considerado relevante para se fazer um mapeamento geral futuro, da localização dessas crianças como, por exemplo, se frequentam outras escolas especiais ou se permanecem em casa, sem qualquer outro tipo de tratamento ou educação.

Apesar dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 apontar um crescimento significativo nas matrículas da educação especial, nas classes comuns do ensino regular, com mudança no índice de matrícula de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54%, no ano de 2008, incluindo alunos com transtornos globais do desenvolvimento (MEC, 2009), percebe-se, diante dos resultados encontrados, que há uma porcentagem pequena de escolas que apresentam alunos com autismo inseridos em suas classes comuns. Pode-se, ainda, dizer que o fato de essas escolas possuírem o registro de matrícula desses alunos, não garante a frequência dos mesmos nas escolas, pois alguns alunos foram retirados das escolas depois de alguns meses por seus familiares (caso do aluno da EMEII, de um aluno da EMEI B e do aluno da EMEI C).

Sabe-se que os alunos com autismo apresentam graves *déficits* de interação, comunicação e linguagem, com alterações de atenção e conduta, o que, talvez, contribua para a saída e a não permanência desses alunos na escola. Rios e Denari (2008) apontam que, mesmo não tendo dados oficiais sobre a conclusão do curso escolar, por parte de alunos que apresentam problemas de comportamento com dificuldade de relacionamento pessoal e aprendizagem, a literatura da área pontua que o índice de conclusão do curso escolar por esses alunos é muito baixo. Assim,

pode-se pensar que os alunos com autismo possam integrar esta parte do alunado que não consegue concluir algumas etapas escolares.

Cardoso (1997) afirma que a entrada na escola para o aluno com necessidade educacional especial é de suma importância e deve ser realizada de forma progressiva, adaptada e voltada às necessidades específicas do aluno. Para o aluno com autismo, essa etapa inicial e as etapas seguintes devem ser conduzidas com esses cuidados, principalmente pela dificuldade nas mudanças de rotina que esses alunos apresentam.

Segundo Silva, Pereira e Aranha (2008, p. 20), na literatura nacional “poucos são os estudos que investigaram a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.” Esses autores citam as pesquisas de (ARANHA, 2005; PIETRO; SOUZA, 2006; SILVA; PEREIRA, 2003), que verificaram a matrícula, trajetória e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

Segundo Glat e Blanco (2007, p. 17), é importante enfatizar que a “Educação Inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola”, é preciso mais do que isso; é necessário que esse ambiente garanta a permanência do aluno com necessidade especial na escola e sua aprendizagem dos conteúdos escolares que são valorizados para todos os alunos da mesma idade. Além disso, os autores ainda enfatizam que, para os alunos com deficiências mais pronunciadas, os currículos escolares devem ser ampliados e incluir o ensino de atividades voltadas para a vida prática do aluno, levando-os, assim a serem autônomos e independentes.

Outro ponto importante para o sucesso da inclusão escolar, também debatido pelos estudiosos do assunto, se refere à mudança da escola que deve ajustar-se às

necessidades dessa população. Para receber esses alunos na escola, é preciso que ela proporcione “um ambiente social e de aprendizagem que seja significativo, acolhedor e que transmita segurança ao aluno.” (FERNANDES, et al. 2007, p.166). É, portanto, necessário um preparo de todos os profissionais da escola, “uma atitude em relação a todos os alunos que favoreça o respeito à diversidade, e a organização de uma rotina escolar que favoreça o convívio, a interação positiva, a cooperação e a comunicação entre todos.” (CARDOSO, 1997, p. 63).

Um dado favorável ao processo inclusivo diz respeito à experiência escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, desde a educação infantil. Constatou-se, nesta pesquisa, (Tabela 4), que a maior parte das matrículas se encontra nas escolas de educação infantil, fato este que vem ao encontro das premissas inclusivas, na medida em que as demandas curriculares dessa etapa escolar são mais factíveis de serem adequadas às necessidades do aluno com autismo. Ao lado disso, evidenciou-se também (Quadro 2) que todos os alunos desta pesquisa frequentavam concomitantemente a Educação Especial, demonstrando a presença desse serviço no processo inclusivo da população estudada. O apoio da Educação Especial está assegurado através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001), e dispõe “[...] que todos os alunos, independente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade” (BRASIL, 2001 b, p. 12). Essa Diretriz, no âmbito administrativo, ainda estabelece que cabe ao sistema de ensino a criação e implementação de um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001 b).

Segundo Oliveira e Leite (2007, p. 514), “O êxito da educação inclusiva dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão.”

Cidade B

Quanto aos alunos da cidade B, embora os resultados não representem o quadro de distribuição de matrículas de alunos com autismo na rede de ensino, verificou-se que, dos dois alunos que frequentavam concomitantemente as classes regulares e a escola de educação especial com a proposta do programa Currículo Funcional Natural, um aluno frequentava a educação infantil e o outro, o 5º ano do Ensino Fundamental. Os dados dos alunos da cidade B estão descritos no Quadro 2, na parte de caracterização contextualizada dos participantes alunos.

4.2 Análise da participação dos alunos com autismo nas atividades escolares, tendo como base os dados do protocolo MS-CISSAR.

Os resultados apresentados nesta parte correspondem às observações dos 4 alunos participantes realizadas por meio do protocolo de observação (checklist - Anexo B).

Foram analisadas, para cada um dos participantes, as categorias: atividade, grupo instrucional, comportamento do professor, objetivo do professor e comportamento do aluno. Os resultados foram analisados para cada aluno individualmente e comparando os dados dos alunos 1, 2 e 3, por apresentarem mesma faixa etária e frequentarem o mesmo ano escolar. Para o aluno 4, as análises foram realizadas apenas de forma individual, tendo em vista a discrepância

de faixa etária, diagnóstico e de ano escolar desse aluno em relação aos demais participantes do estudo. Essa análise teve o propósito de identificar tendências de comportamento dos alunos e professores.

A seguir, serão apresentados os quadros com os resultados das filmagens analisadas para cada aluno. Nesses quadros não aparecerão as 1ª filmagens, por elas terem sido fictícias e utilizadas apenas para a função de treino do 2º observador, assim, a análise começou na 2ª filmagem de cada aluno.

4.2.1 Análise Individual

Aluna 1 – Escola Municipal de Educação Infantil (A)

A Tabela 5, a seguir, mostra a porcentagem média de ocorrência das categorias e suas variáveis observadas no protocolo de observação para a aluna 1.

Analisando a Tabela 5, pode-se observar:

Que na categoria “atividade”, a aluna desenvolveu mais atividades não acadêmicas, com 31,75% de ocorrência; seguidas das atividades de linguagem (30,81%) e de atividades de habilidades funcionais (23,54%). A atividade de matemática ocorreu com menor frequência, em 3,12% do tempo observado e as atividades em tempo livre ocorreram em 5,42% do tempo. A aluna não desenvolveu, no período observado, outras atividades acadêmicas e nem atividades de transição, ficando sem atividade em 3,55% do tempo.

Tabela 5 - Porcentagem média de ocorrência das variáveis do Protocolo MS-CISSAR na interação professor/aluno para a aluna 1, no total de intervalo de tempo observado.

<u>Aluna 1 – EMEI (A)</u>					
<u>Categorias</u>	<u>Variáveis</u>	<u>2ª fil.%</u>	<u>3ª fil.%</u>	<u>4ª fil.%</u>	<u>% média</u>
Atividades	Linguagem	0	34,87	57,57	30,81
	Matemática	9,38	0	0	3,12
	Outra atividade acadêmica.	0	0	0	0
	Atividade não acadêmica*	59,07	0	36,18	31,75
	Habilidades funcionais	31,27	39,35	0	23,54
	Transição	0	0	0	0
	Tempo livre	0	16,26	0	5,42
	Sem atividade	0	4,41	6,25	3,55
	Grupo Instrucional	Grupo Todo	8,15	7,69	12,15
Pequeno Grupo		3,13	2,71	2,77	2,87
Um a um		13,47	18,55	9,37	13,79
Independente		75,23	70,04	75,69	73,65
Comportamento do Professor	Verbal	11,94	15,31	16,77	14,67
	Não Verbal	5,0	6,25	6,57	5,94
	Atenção	8,88	4,06	4,93	5,96
Objetivo do Professor	Aluno Alvo	13,19	18,24	9,37	13,60
	Aluno alvo e outros alunos	10,27	7,18	13,81	10,42
	Outros alunos sem aluno alvo	1,38	0,62	0	0,67
	Nenhum aluno	0	0	0	0
Comportamento do aluno	Engajado	64,94	47,58	64,70	59,07
	Atento	18,20	39,51	27,68	28,46
	Fora da Tarefa	16,84	12,90	7,61	12,45

* Atividade não acadêmica – a terminologia deve ser entendida como atividades acadêmicas específicas.

Que na categoria “grupo instrucional”, a aluna ficou a maior parte do tempo (73,65%) desempenhando suas atividades de forma independente, sem instrução do professor. A instrução um a um foi oferecida à aluna em 13,79% do tempo, seguida das instruções para o grupo todo (9,33%). A instrução de menor ocorrência foi a dada para pequenos grupos, com 2,87%.

Na categoria “comportamento do professor”, este deu mais instruções verbais para a aluna (14,67%), do que instruções não verbais (5,94%) e atenção (5,96%).

A categoria “objetivo do professor” em relação ao aluno alvo pode-se perceber que, em 13,60% do tempo, o professor se dirigiu apenas para o aluno alvo; seguida da atenção para o aluno alvo e outros alunos (10,42%). A porcentagem de ocorrência de orientação a outros alunos, sem considerar o aluno alvo foi baixa (0,67%) e o professor, em nenhum momento, deixou de se dirigir aos seus alunos.

Na categoria “comportamento do aluno”, o comportamento engajado do aluno prevaleceu em todo tempo de observação, com 59,07% de ocorrência, seguido do comportamento atento do aluno pela atividade em 28,46% do tempo. O aluno também apresentou comportamentos inadequados, os quais deixaram-no fora da tarefa proposta em 12,45% do tempo registrado.

Verifica-se, durante o período de observação das atividades escolares da aluna 1, que esta ficou a maior parte do tempo desenvolvendo atividades não acadêmicas, **como atividades no parque e na areia, atividades de massinha, e brincadeiras de faz-de-conta**. Essas atividades foram desempenhadas pela aluna de forma independente, sem auxílio do professor, que, quando a auxiliava, era, na maioria das vezes, com instruções verbais voltadas unicamente a ela, ficando a aluna, por sua vez, empenhada na atividade.

Pode-se também perceber que, apesar da pequena porcentagem de ocorrência de instrução e objetivo do professor voltado para a aluna, esta se manteve engajada a maior parte do tempo nas tarefas oferecidas.

A aluna se engajava bastante nas atividades de parque e areia, ficando junto com um grupinho de alunas no balanço e nos outros brinquedos do parque. Quando as alunas mudavam de um brinquedo para o outro chamavam a aluna em questão, que prontamente as acompanhava. Toda essa movimentação era bem rápida e a professora ficava o tempo todo observando o grupo todo, às vezes, dando instruções gerais ou individuais aos alunos, inclusive à aluna alvo do estudo.

Dentro de sala de aula, pôde-se perceber o envolvimento da aluna nas atividades de leitura e escrita (cópia de palavras que a professora passava na lousa). A aluna ficava em sua mesa, junto com mais três colegas, concentrada, copiando as palavras de seu jeito, quando não conseguia, se dirigia até a professora e apontava para o caderno; a professora, então, sentava-se ao lado dela e lhe explicava como escrever as letras.

A professora sempre passava pelas mesas ajudando os alunos a fazerem as atividades. Com alguns, precisava se dedicar mais, com outros menos.

Uma atividade marcante que mostrou comportamentos de interação e iniciativa da aluna alvo e os outros alunos foi em uma atividade de desenho, em que a professora contou uma história e pediu para que os alunos desenhassem os personagens. Conforme os alunos iam terminando o desenho, escreviam seus nomes e mostravam à professora. Uma das alunas escreveu o nome da aluna alvo e entregou seu desenho a ela, dizendo que tinha feito o desenho para ela, a aluna alvo pegou o desenho e abraçou a colega. Quando terminou seu desenho, a aluna alvo foi até a professora e, de seu jeito, pediu ajuda para escrever o nome de sua

colega no desenho, pois queria entregar o desenho a ela, e assim o fez, recebendo também um abraço de sua amiga.

Observa-se, aqui, uma boa interação da aluna participante com sua professora e também com seus colegas de classe. Talvez isso possa ser devido às características da aluna, ao comportamento da professora e às estratégias por ela utilizadas para ensinar a todos os alunos, ao comportamento dos outros alunos, a não diferenciação da aluna com autismo, pois, como apontam Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 23), “a interação e a comunicação facilitadas ajudam o desenvolvimento de amizades e o trabalho com os colegas. Os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares.”

Aluno 2 – Escola Municipal de Ensino Infantil (B)

A Tabela 6, a seguir, mostra a porcentagem média de ocorrência das categorias e suas variáveis observadas no protocolo de observação para o aluno 2.

Analisando a Tabela 6, pode-se observar:

Que na categoria “atividade”, o aluno desenvolveu mais atividades não acadêmicas, com 35,16% de ocorrência; seguidas das atividades de habilidades funcionais (24,51%), de outras atividades acadêmicas (19,05%) e de linguagem, com 5,02%. As atividades de Transição (2,95%) e em Tempo Livre (3,05%) foram as que ele desenvolveu com menor frequência. O aluno não desenvolveu, no período observado, atividades de matemática, e ficou sem atividade em 9,87% do tempo observado.

Tabela 6 - Porcentagem média de ocorrência das variáveis do Protocolo MS-CISSAR na interação professor/aluno para o aluno 2, no total de intervalo de tempo observado.

<u>Aluno 2 – EMEI (B)</u>				
Categorias	Variáveis	2ª fil. %	3ª fil. %	% média
Atividades	Linguagem	0	10,04	5,02
	Matemática	0	0	0
	Outra atividade acadêmica.	22,09	16,02	19,05
	Atividade não acadêmica*	37,04	33,29	35,16
	Habilidades funcionais	31,79	17,23	24,51
	Transição	0	5,90	2,95
	Tempo livre	6,10	0	3,05
	Sem atividade	2,90	16,85	9,87
Grupo Instrucional	Grupo Todo	10,75	23,15	16,95
	Pequeno Grupo	7,66	10,68	9,17
	Um a um	15,17	17,79	16,48
	Independente	66,40	48,36	57,38
Comportamento do Professor	Verbal	17,44	32,47	24,95
	Não Verbal	9,88	16,45	13,16
	Atenção	12,79	10,47	11,63
Objetivo do Professor	Aluno Alvo	14,82	16,45	15,63
	Aluno alvo e outros alunos	18,31	25,42	21,86
	Outros alunos sem aluno alvo	24,12	6,83	15,47
	Nenhum aluno	0	0,21	0,10
Comportamento do Aluno	Engajado	51,63	51,00	51,31
	Atenção	24,70	25,88	25,29
	Fora da tarefa	22,67	21,85	22,26

* Atividade não acadêmica – a terminologia deve ser entendida como atividades acadêmicas específicas.

Que na categoria “grupo instrucional”, o aluno ficou a maior parte do tempo (57,38%) desempenhando suas atividades de forma independente, sem instrução do professor. As instruções para o grupo todo foram oferecidas em 16,95% do tempo, seguida das instruções um a um (16,48%). A instrução de menor ocorrência foi aquela dada para pequenos grupos, com 9,17%.

Na categoria “comportamento do professor”, a predominância foi de instruções verbais, com 24,95%, seguida das instruções não-verbais (13,16%) e de atenção (11,63%).

Em relação ao “objetivo do professor” ao aluno alvo, pode-se perceber que em 21,86% do tempo, o professor se dirigiu ao aluno alvo e aos outros alunos; 15,63%, ao aluno alvo e 15,47%, aos outros alunos. O professor deixou de se dirigir aos seus alunos, apenas em 0,10% do tempo.

Na categoria “comportamento do aluno”, o comportamento engajado do aluno prevaleceu em todo tempo de observação, com 51,31% de ocorrência, seguido do comportamento atento do aluno pela atividade, em 25,29%. O aluno também apresentou comportamentos inadequados, os quais o deixaram fora da tarefa proposta em 22,26% do tempo registrado.

Percebe-se que o aluno 2 também desenvolveu mais atividades não acadêmicas durante o tempo observado, **como atividades no parque, brincadeiras de roda e atividades de educação física**. O aluno desenvolveu suas atividades a maior parte do tempo de forma independente, recebendo instruções verbais, junto com seus colegas de classe, na maior parte do tempo, e se mantendo engajado e participativo nas tarefas propostas.

Um exemplo de engajamento do aluno 2, nas atividades propostas, diz respeito à atividade de leitura de histórias infantis. Igualmente à escola da aluna 1, na escola do aluno 2, a professora também contava histórias para os alunos ouvirem e depois pintarem desenhos relacionados ao tema contado. Havia diferenças na

forma de contar as histórias pelas professoras, pois a professora do aluno 2, além de ler o livro ilustrado, também vestia um avental com os personagens envolvidos e enquanto lia o livro, pegava os personagens e dramatizava a história. O aluno alvo ficava sentado em sua mesa, com mais cinco colegas, ouvindo a narrativa abordada por alguns momentos. O aluno alvo frequentemente levantava, ia para perto da professora querendo ver o livro e pegar os personagens. A professora lhe mostrava o material e pedia-lhe que voltasse a ficar junto com seus colegas; o aluno 2 voltava para sua mesa, ficava por algum tempo e voltava para perto da professora novamente. Seus colegas de mesa, algumas vezes, iam buscá-lo para sentar ou chamavam-no. No momento da pintura do desenho, o aluno alvo ficava, junto com os outros alunos, atento à tarefa e compartilhando o material (lápiz colorido) para a pintura.

As atividades físicas também eram de interesse do aluno, e quando os alunos iam para a quadra da escola, faziam brincadeiras infantis sentados em círculo. Para a participação do aluno 2 de forma adequada à atividade, a professora o auxiliava ou sugeria que algum colega o ajudasse. Assim, ele conseguia se engajar nas atividades a maior parte do tempo.

Nesse sentido, também se pôde observar, na EMEI (B), o interesse e a iniciativa para um trabalho de interação e colaboração com o aluno alvo, por parte da professora e dos colegas de classe.

O desenvolvimento dessas relações entre professores e alunos, aqui relatadas, corrobora com os achados do estudo de Lago (2007), quando a autora aponta que as professoras cientes das dificuldades de interação dos alunos com autismo tendem a facilitar a interação do aluno alvo com o grupo de alunos. Lago (2007, p.152) ainda explicita que

o grupo de alunos passa a valorizar as produções e condutas adequadas dos alunos-focos, demonstrando que o tipo de troca que a professora estabelece com relação à turma incentiva as relações de respeito mútuo e cooperação.

O aluno 2 também frequentava a sala de recurso dois dias da semana, além de frequentar a escola comum. Diante deste fato, pode-se também constatar a contribuição da educação especial na educação inclusiva.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) definem educação especial como um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar e complementar a educação escolar. Um desses serviços oferecidos pela educação especial é a sala de recurso, que se constitui como um espaço no qual o professor especializado realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos, dando suporte ao aluno e ao professor da classe comum.

Aluno 3 – Escola de Ensino Infantil Particular (1)

A Tabela 7, a seguir, mostra a porcentagem média de ocorrência das categorias e suas variáveis observadas no protocolo de observação para o aluno 3.

Analisando a Tabela 7, observa-se que:

As atividades não acadêmicas foram as atividades que o aluno mais desenvolveu no período em que esteve na escola, com 36,83% de ocorrência; seguidas das atividades de habilidades funcionais (18,45%), das atividades em tempo livre (14,77%), de outras atividades acadêmicas (14,04%) e de atividades de

Tabela 7 - Porcentagem média de ocorrência das variáveis do Protocolo MS-CISSAR na interação professor/aluno para o aluno 3, no total de intervalo de tempo observado.

<u>Aluno 3 – Escola Particular (1)</u>				
Categories	Variáveis	2ª fil.%	3ª fil.%	% média
Atividades	Linguagem	13,48	3,33	8,40
	Matemática	0	3,33	1,66
	Outra atividade acadêmica.	28,08	0	14,04
	Atividade não acadêmica*	31,17	42,50	36,83
	Habilidades funcionais	19,12	17,79	18,45
	Transição	0	0	0
	Tempo livre	8,14	21,41	14,77
	Sem atividade	0	11,62	5,81
Grupo Instrucional	Grupo Todo	37,07	14,79	25,93
	Pequeno Grupo	6,46	9,70	8,08
	Um a um	26,40	32,99	29,69
	Independente	30,05	42,50	36,27
Comportamento do Professor	Verbal	32,86	35,00	33,93
	Não Verbal	12,07	23,33	17,70
	Atenção	33,42	13,12	23,27
Objetivo do Professor	Aluno Alvo	26,40	28,41	27,40
	Aluno alvo e outros alunos	36,79	20,20	28,49
	Outros alunos sem aluno alvo	7,86	6,04	6,95
	Nenhum aluno	0	0	0
Comportamento do Aluno	Engajado	51,71	50,95	51,33
	Atenção	24,71	24,33	24,52
	Fora da tarefa	23,51	18,95	21,23

* Atividade não acadêmica – a terminologia deve ser entendida como atividades acadêmicas específicas.

linguagem, com 8,4%. A atividade de matemática foi a que o aluno menos desenvolveu no tempo observado (1,66%). O aluno não desenvolveu atividades de transição, e ficou sem atividade em 5,81% do tempo observado.

Na categoria “grupo instrucional”, o aluno ficou a maior parte do tempo (36,27%) desempenhando suas atividades de forma independente, sem instrução do professor. As instruções um a um vêm em segundo lugar, com (29,69%), seguidas da instrução para o grupo todo, que foram oferecidas em 25,93% do tempo. A instrução de menor ocorrência foi aquela dada para pequenos grupos, com 8,08%.

Na categoria “comportamento do professor”, a predominância foi de instruções verbais com 33,93%, seguidas da atenção do professor em 23,27% e de instruções não-verbais em 17,70% do tempo observado.

O “objetivo do professor” em relação ao aluno alvo e aos outros alunos foi observado em 28,49% do tempo. Em seguida, aparecem os objetivos voltados diretamente para o aluno alvo, em 27,4% e a outros alunos sem o aluno alvo, em 6,95% do tempo observado. O professor não deixou de se dirigir aos seus alunos em nenhum momento.

Na categoria “comportamento do aluno”, o comportamento engajado do aluno prevaleceu em todo tempo de observação com 51,33% de ocorrência, seguido do comportamento atento do aluno pela atividade, em 24,52%. O aluno também apresentou comportamentos inadequados, que o deixaram fora da tarefa proposta em 21,23% do tempo registrado.

Observa-se que o aluno 3, como os alunos 1 e 2, também desenvolveu mais atividades não acadêmicas durante o tempo observado, **como atividades no parque, atividades de educação física, aulas de expressão corporal, colagem e pintura**. O aluno desenvolveu suas atividades, de forma independente, recebendo

instruções verbais, junto com seus colegas de classe e se mantendo engajado e participativo nas tarefas propostas.

O aluno 3 também gostava das atividades de expressão corporal e educação física, se envolvendo com a atividade mediante o auxílio da professora. Nas atividades em sala de aula, os alunos desenhavam e pintavam o tema estudado na semana, como por exemplo, os elementos da natureza que haviam observado no passeio do dia anterior. Ao aluno 3 era oferecido o desenho já pronto, feito por um colega de classe, e entregue para que ele pintasse ou colasse papéis. Nessas atividades, a professora trabalhava, individualmente, com o aluno auxiliando-o. Atividades de pareamento, classificação e identificação de figuras também eram realizadas pelo aluno com o auxílio da professora.

Sobre o aluno 3, faz-se necessário tecer alguns comentários quanto à sua frequência na escola regular e na escola de educação especial.

Esse aluno, na época da coleta de dados, frequentava a escola regular há 4 anos e estava inserido na instituição que adota o programa CFN há 10 meses, período este em que ocorreram as orientações sobre como conduzir o processo de ensino-aprendizagem desse aluno às coordenadoras da escola regular pelas coordenadoras da escola especial, visto que este é um dos objetivos do Currículo Funcional Natural, que, segundo Miura (2008, p.156), “identifica os objetivos educacionais considerando a abordagem funcional e natural para determinar a estratégia de como as habilidades podem ser ensinadas.” Ainda segundo essa autora, a utilização do CFN pode ser, em muitos casos, essencial para os programas educativos utilizados no ensino inclusivo, assim como a elaboração de adaptações curriculares pensadas sobre as habilidades e competências que podem ser importantes para a vida de seus alunos, tanto no presente quanto no futuro.

Considera-se importante também ressaltar a presença de uma professora auxiliar na classe do aluno, que o acompanhava em todas as atividades dentro e fora da sala de aula. A presença dessa auxiliar não se faz somente por haver, na escola, um aluno com autismo. Em todas as classes, há presença de duas professoras na sala, independente de possuir ou não alunos com necessidades educacionais especiais, é uma conduta que faz parte da filosofia da escola. Detalhes sobre a proposta educacional utilizada na escola do aluno 3 encontram-se no Apêndice G.

Com a presença da professora auxiliar, a responsabilidade sobre o aluno alvo era dividida entre as duas professoras. Assim, em alguns momentos, o aluno fazia atividades junto com a auxiliar e, em outros, junto com a professora responsável pela classe. Desta forma, nas filmagens de algumas atividades realizadas pelo aluno na escola, às vezes, aparecia a professora auxiliar e, outras vezes, a professora responsável. Uma das professoras sempre ficava junto ao aluno, na maioria do tempo.

De acordo com Berehff, Seyfarth e Freire (1995), a presença do auxiliar em sala de aula é importante, pois auxilia o professor e possibilita ao aluno mais dependente que receba um atendimento individualizado e que participe de forma mais efetiva das atividades propostas.

Aluno 4 – Escola Ensino Infantil Particular (2)

A Tabela 8, a seguir, mostra a porcentagem média de ocorrência das categorias e suas variáveis observadas no protocolo de observação para o aluno 4.

Tabela 8 - Porcentagem média de ocorrência das variáveis do Protocolo MS-CISSAR na interação professor/aluno para o aluno 4, no total de intervalo de tempo observado.

<u>Aluno 4 – Escola Particular (2)</u>						
Categorias	Variáveis	2ª fil.%	3ª fil.%	4ª fil.%	5ª fil.%	% média
Atividades	Linguagem	4,65	0	16,51	0	5,29
	Matemática	0	0	0	0	0
	Outra atividade acadêmica.	78,30	24,36	29,68	48,22	45,14
	Atividade não acadêmica	0	65,65	26,00	34,61	31,56
	Habilidades funcionais	6,98	7,60	16,74	0,57	7,97
	Transição	8,24	0	3,84	0	3,02
	Tempo livre	0	2,39	7,21	0	2,4
	Sem atividade	1,79	0	0	16,57	4,59
Grupo Instrucional	Grupo Todo	3,61	2,39	5,64	0	2,91
	Pequeno Grupo	3,22	0,43	0	0	0,91
	Um a um	54,48	40,30	69,48	34,61	49,71
	Independente	38,65	56,73	24,86	65,38	46,40
Comportamento do Professor	Verbal	24,61	18,91	26,33	13,65	20,87
	Não Verbal	25,00	17,82	24,10	8,07	18,74
	Atenção	18,40	18,47	35,26	6,92	19,76
Objetivo do Professor	Aluno Alvo	50,82	40,00	65,90	21,34	44,51
	Aluno alvo e outros alunos	13,79	2,17	5,58	0	5,38
	Outros alunos sem aluno alvo	3,46	0,65	0,44	0	1,13
	Nenhum aluno	0,38	0	0,22	0	0,15
Comportamento do Aluno	Engajado	29,03	29,13	56,81	57,50	43,11
	Atenção	25,10	30,00	21,54	19,53	24,04
	Fora da tarefa	45,46	40,85	21,63	22,96	32,72

A Tabela 8, referente às observações do aluno 4, traz os seguintes dados:

Categoria “atividade”: outras atividades acadêmicas foram as atividades que o aluno mais desenvolveu no período em que esteve na escola, com 45,14% de ocorrência; seguidas das atividades não acadêmicas (31,56%). Em menores proporções, aparecem as atividades de habilidades funcionais, com 7,97%; as

atividades de linguagem, com 5,29%; as atividades de transição, com 3,02% e as atividades em tempo livre, 2,4%. A atividade de matemática não foi desenvolvida pelo aluno alvo, ficando, assim, sem atividade em 4,59% do tempo observado.

Categoria “grupo instrucional”: o aluno ficou recebendo instrução um a um do professor em 49,71% do tempo e realizando atividade de forma independente nos outros 46,40 % do tempo observado. As instruções para o grupo todo (2,91%) e pequeno grupo (0,91%) ocorreram em menor porcentagem respectivamente. O tempo que o aluno ficou com instrução um a um foi praticamente o mesmo que de forma independente.

Categoria “comportamento do professor”: o professor forneceu mais instruções verbais, 20,87%, ao aluno alvo do que atenção, 19,76%, ficando a instrução não-verbal dispensada ao aluno em terceiro lugar, com 18,74% de ocorrência. Essa categoria apresentou porcentagens muito próximas entre todas as variáveis, principalmente entre a variável “atenção” e “instrução não verbal”.

“Objetivo do professor”: o professor ficou a maior parte do tempo com o aluno alvo, 44,51% do tempo ocorrido, as outras variáveis ocorreram em menor porcentagem, 5,38% para os objetivos voltados ao aluno alvo e outros alunos, e 1,13% voltado para os outros alunos, sem a participação do aluno alvo. O professor deixou de se dirigir aos alunos em 0,15% do tempo registrado.

Categoria “comportamento do aluno”: o aluno ficou engajado na tarefa 43,11% do tempo, mas também ficou fora da tarefa em 32,72%, durante as

atividades desenvolvidas. Sua atenção nas atividades resultou em 24,04% de ocorrência no tempo registrado.

Diante desses dados, pode-se concluir que o aluno 4 desenvolveu suas atividades a maior parte do tempo com instrução um a um do professor e de forma independente, recebendo instruções verbais diretamente. Ficou engajado na atividade, mas também teve uma porcentagem alta de ocorrência na variável fora da tarefa, como ilustrado na Tabela 8 acima.

Em relação ao aluno 4, foram levantadas algumas considerações devido à discrepância entre os dados desse aluno e os dos demais:

- quanto à porcentagem elevada de ocorrência de instrução um a um nos registros do aluno 4, essa variável pode ter tido destaque devido à presença na sala de aula de uma professora auxiliar que ficava o tempo todo com o aluno. Como observado na escola do aluno 3, a escola do aluno 4 também possuía uma professora auxiliar na classe para ajudar a professora responsável com o aluno autista. O diferenciador entre as duas escolas é que, na escola do aluno 4, a professora auxiliar ficava apenas nas classes que possuíam crianças com necessidades educacionais especiais inseridas.

Observa-se que, mesmo com a presença de professoras auxiliares nas salas de aula, houve diferença entre as porcentagens de instruções passadas aos alunos, sendo que o aluno 4 recebeu mais instruções um a um do que o aluno 3. Esse diferenciador pode estar relacionado à diferença de idade entre os alunos 3 e 4 (6 e 12 anos, respectivamente), ao nível de complexidade acadêmica e ao comportamento.

A mesma situação ocorrida com o aluno 3 quanto à participação da professora auxiliar e a professora responsável pela classe nas filmagens das atividades também ocorreram para o aluno 4. Um outro diferenciador foi que, na maioria das filmagens da interação entre a professora e o aluno 4, a professora auxiliar foi a que apareceu mais vezes.

- verifica-se também que o aluno ficou muito tempo fora da tarefa, apresentando comportamentos estereotipados. Pode-se pensar que esse comportamento esteja relacionado ao seu diagnóstico (X-Frágil e autismo).

Segundo Fernandes, et al. (2007, p. 160) indivíduos portadores de síndromes genéticas, como a do X-Frágil, com deficiência cognitiva e apresentando comportamentos autísticos associados “necessitam de adaptações pedagógicas relacionadas às habilidades sociais e de interação.” Ainda nesse mesmo artigo, os autores apontam as dificuldades encontradas pelos professores para lidar com os comportamentos inapropriados desses alunos no cotidiano de uma classe comum.

Sobre a questão do despreparo dos professores em lidar com comportamentos inadequados de crianças com distúrbios de desenvolvimento, Rios e Denari (2008, p. 125) apontam que, para alterar esta situação, pode-se pensar na atuação em três frentes, “(1) necessidade de repensar a formação do professor; (2) aprimorar práticas educativas do professor em sala de aula; e, (3) aprofundar diálogo com a família dos alunos a fim de gerar mudanças mais efetivas.”

- outro dado se refere à idade e à série em que o aluno estava inserido. Na época da coleta de dados, diferentemente dos outros 3 participantes do estudo, o

aluno 4 possuía 12 anos e frequentava o 5º ano do ensino fundamental, enquanto os outros participantes tinham 5 anos e frequentavam o ensino infantil (Jardim).

A diferença de atividades desenvolvidas também está associada à série do aluno, pois este desenvolveu outros tipos de atividades acadêmicas, tais como: aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Religião, Informática, Xadrez, Educação Física, Música e Inglês. Os outros participantes não desenvolveram essas atividades pela própria idade e ano escolar.

Destaca-se que as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia foram ministradas pelo professor participante, que é o responsável pela classe, enquanto as outras seis disciplinas, Religião, Informática, Xadrez, Educação Física, Música e Inglês, tiveram seis professores, cada um responsável por uma delas.

Em relação a todas essas disciplinas, algumas considerações devem ser apontadas quanto à participação do aluno. Apesar de o aluno estar inserido nesta escola, há 6 anos, relacionar-se com colegas da mesma idade e conhecer todo o ambiente escolar, ele não acompanhava os conteúdos acadêmicos que estavam sendo ensinados para sua turma. Enquanto a professora responsável pela classe e os professores das outras disciplinas ministravam as aulas a seus colegas, o aluno ficava na companhia da professora auxiliar, desenvolvendo atividades que se relacionavam ao tema tratado, mas com um nível menor de exigência.

Para exemplificar, enquanto a professora, na aula de Geografia, ensinava aos alunos sobre as frutas típicas de uma região do Brasil, a professora auxiliar oferecia ao aluno alvo uma folha com desenhos referentes às mesmas frutas, para que ele

colorisse. Após o término dessa atividade, o aluno com autismo mostrava seu trabalho aos demais colegas e à professora responsável, que lhe parabenizavam.

A maioria das atividades acadêmicas era realizada dessa forma pelo aluno, com a assistência da professora auxiliar, salvo algumas exceções, como no caso da aula de xadrez, de informática, de música e de educação física, que ele desenvolvia conjuntamente com os colegas de classe.

Esse aluno também freqüentava, em período inverso ao da escola, há 7 anos, a instituição com o programa CFN. Importante ressaltar que um dos objetivos educacionais do programa CFN é oferecer atividades individuais e grupais que trabalhem os conceitos de matemática, de português, de geografia, de ciências, de história, atividades artísticas e artesanais. Assim, o coordenador do programa CFN dava assistência aos professores da escola comum, orientando-os na preparação das atividades para o aluno e na conduta a ser tomada frente a comportamentos inadequados. Orientações também eram passadas quanto a reservar alguns momentos, durante o período em que o aluno ficava na escola, para atividades que o aluno tinha muito interesse, como assistir a vídeos de programas infantis e ficar no parque. Aulas extras com uma professora de educação especial, na sala de recurso, que ficava dentro da escola comum, também estavam incluídas nas atividades semanais do aluno.

Percebe-se que adaptações foram realizadas para que esse aluno participasse das atividades escolares, adaptações estas que são previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), sugeridas quando o aluno com necessidades especiais não acompanha como os demais alunos os conteúdos ensinados. Esse documento entende que as adaptações curriculares constituem-se em oportunidades educacionais, proporcionando aos alunos com necessidades

educacionais especiais acesso ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Ainda aponta que é necessária a revisão dos objetivos, do desenvolvimento de conteúdos, do processo de avaliação e da organização do trabalho didático-pedagógico, para favorecer a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1999).

4.2.2 Análise Comparativa do Comportamento observado dos alunos 1 (EMEI A), 2 (EMEI B) e 3 (Escola Particular 1).

Para verificar se o comportamento observado na situação “cidade A” se diferenciava do comportamento observado na situação “cidade B”, os dados dos alunos 1, 2 e 3 foram concentrados na Tabela 9, a seguir, para melhor visualização e análise.

Observa-se, na Tabela 9, que, nas duas situações (cidade A e cidade B), as tendências de comportamento de alunos e professores se assemelhavam.

Tabela 9 – Porcentagem média de ocorrência das variáveis do protocolo MS-CISSAR considerando os 3 alunos participantes, A1, A2 e A3.

<u>Aluno 1 – Aluno 2 – Aluno 3</u>				
<u>Categorias</u>	<u>Variáveis</u>	<u>Aluno 1(%)</u>	<u>Aluno 2(%)</u>	<u>Aluno 3(%)</u>
Atividades	Linguagem	30,81	5,02	8,40
	Matemática	3,12	0	1,66
	Outra atividade acadêmica.	0	19,05	14,04
	Atividade não acadêmica*	31,75	35,16	36,83
	Habilidades funcionais	23,54	24,51	18,45
	Transição	0	2,95	0
	Tempo livre	5,42	3,05	14,77
	Sem atividade	3,55	9,87	5,81
Grupo Instrucional	Grupo Todo	9,33	16,95	25,93
	Pequeno Grupo	2,87	9,17	8,08
	Um a um	13,79	16,48	29,69
	Independente	73,65	57,38	36,27
Comportamento do Professor	Verbal	14,67	24,95	33,93
	Não Verbal	5,94	13,16	17,70
	Atenção	5,96	11,63	23,27
Objetivo do Professor	Aluno Alvo	13,60	15,63	27,40
	Aluno alvo e outros alunos	10,42	21,86	28,49
	Outros alunos sem aluno alvo	0,67	15,47	6,95
	Nenhum aluno	0	0,10	0
Comportamento do Aluno	Engajado	59,07	51,31	51,33
	Atenção	28,46	25,29	24,52
	Fora da tarefa	12,45	22,26	21,23

* Atividade não acadêmica – a terminologia deve ser entendida como atividades acadêmicas específicas.

Considerando os dados obtidos, foi realizada uma análise das tendências individuais de cada aluno por categoria, demonstradas nas figuras de 1 a 5 na próxima página.

Atividade

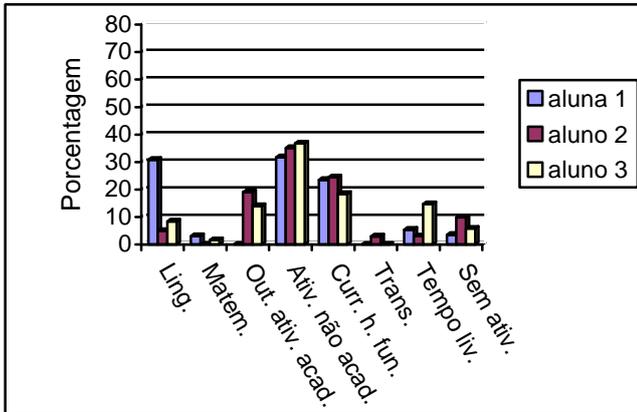


Figura 1 - Porcentagem do tempo observado nas diferentes variáveis da categoria atividade para os 3 alunos.

Grupo instrucional

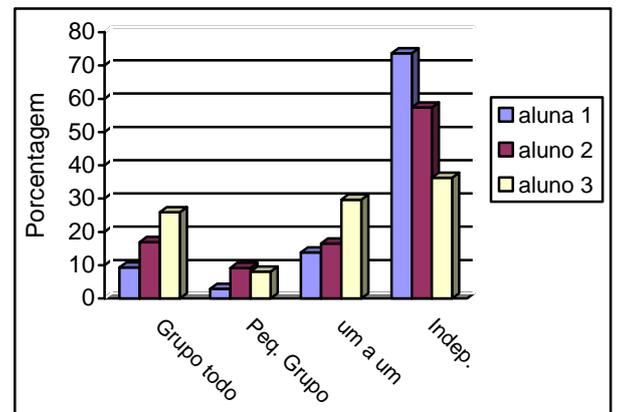


Figura 2 - Porcentagem do tempo observado nas diferentes variáveis da categoria grupo instrucional para os 3 alunos.

Comportamento do professor

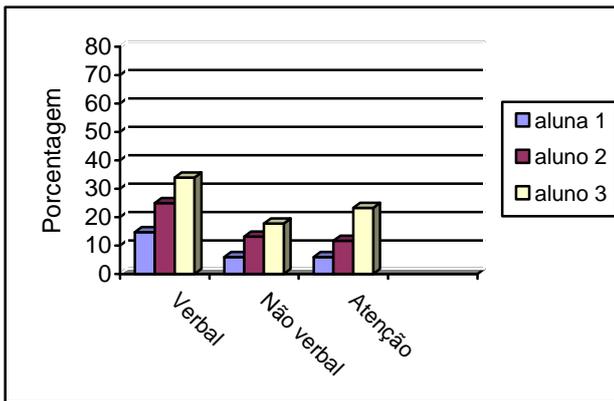


Figura 3 - Porcentagem do tempo observado nas diferentes variáveis da categoria comportamento do professor para os 3 alunos.

Objetivo do professor

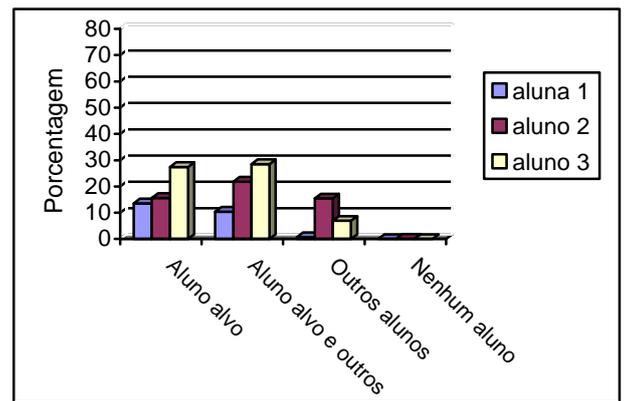


Figura 4 - Porcentagem do tempo observado nas diferentes variáveis da categoria objetivo do professor para os 3 alunos.

Comportamento do Aluno

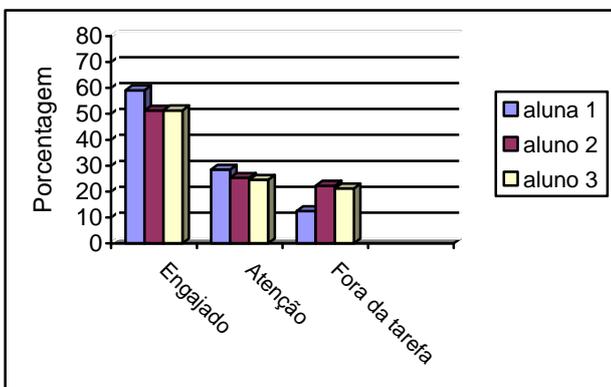


Figura 5 - Porcentagem do tempo observado nas diferentes variáveis da categoria comportamento do aluno para os 3 alunos.

Comentando a Figura 1, observa-se a predominância da variável atividade não acadêmica, como sendo as atividades que ocorreram com maior frequência para os 3 alunos. As atividades desenvolvidas foram: de parque e areia; massinha; colagem; pintura; expressão corporal; atividades de roda; de faz de conta e educação física.

Pode-se perceber que as atividades desenvolvidas pelos 3 alunos nas escolas de educação infantil, independente de serem municipais ou particulares, são oferecidas a todos os alunos indistintamente, e estão de acordo com trabalho pedagógico proposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.63) que privilegia

o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.

Esse mesmo documento aponta, como um dos objetivos da educação infantil, o brincar através de diferentes linguagens, como a corporal, musical, plástica, oral e escrita. Esses objetivos também vão ao encontro da proposta educacional da escola do aluno 3, que adota como referencial teórico a arte-educação (Apêndice G), como base de expressão e aprendizagem.

As atividades semanais desenvolvidas pelos 3 alunos encontram-se nos Apêndices M, N, O e P.

Na Figura 2, verifica-se que os 3 alunos ficaram a maior parte do tempo desenvolvendo suas atividades de forma independente, com variações da instrução oferecida pelos professores. Observa-se que o aluno 3 destaca-se em relação aos

demais nas variáveis “instruções grupais” e “instruções um a um”, fato este que pode estar associado à permanência, na sala de aula, da professora auxiliar, que, como citado por Bereohff, Seyfarth e Freire (1995, p. 223) auxilia o professor na condução das atividades e “possibilita o atendimento individualizado em atividades específicas do plano individual de ensino e também em grupo, ratificando a proposta socializadora deste trabalho.”

A Figura 3 mostra que os professores dos 3 alunos passaram mais instruções de forma verbal. A forma verbal, utilizada pelos professores para comunicarem as instruções em sala de aula, condiz com a indicação de alguns autores, quando apontam que a linguagem verbal do professor deve acompanhar as técnicas de ensino utilizadas com esses alunos (SCHOPLER; REICHELER; LASING, 1980). LeBlanc (1992), ao definir as estratégias de ensino do C.F.N., também aponta que as habilidades verbais devem ser consideradas no planejamento de ensino, podendo ser mais efetivo, com instruções simples e fáceis de entender.

Percebe-se também que os 3 alunos participantes apresentam comunicação verbal, o que pode ser considerado um aspecto relevante e positivo para esses alunos, uma vez que, segundo White et al. (2006), os alunos que apresentam menor severidade na alteração da comunicação têm maior probabilidade de serem inseridos em salas de aula comuns.

Quanto à Figura 4, esta traz os dados relativos aos objetivos dos professores. Nessa categoria, como na categoria “grupo instrucional”, percebe-se também uma variação entre a atenção do professor na direção ao aluno alvo e aos outros alunos,

sendo que a aluna 1 recebeu instruções mais diretas do professor e os alunos 2 e 3 receberam instruções em conjunto com os outros colegas de classe.

A Figura 5 traz uma similaridade em relação ao comportamento dos 3 alunos diante da tarefa oferecida pelo professor, sendo que os três permaneceram engajados nas atividades no período de tempo observado.

No geral, o comportamento dos 3 alunos na relação com os colegas e professores, nas observações realizadas das atividades escolares, foi praticamente o mesmo. Interessante ressaltar que os alunos autistas, mesmo com suas peculiaridades, se integravam nas atividades se relacionando com seus pares, de forma ativa, sem a necessidade de um ensino diferenciado.

Sobre o engajamento dos alunos nas atividades oferecidas, Lira (2004), em seu estudo sobre escolarização de crianças autistas, já apontava que, quando as atividades propostas em sala de aula levavam em consideração o interesse do aluno e a compreensão da atividade, não havia dificuldade na realização da tarefa.

Finalizando essa análise, pode-se dizer que há similaridades entre os comportamentos dos alunos e professores, e que isso pode ser devido aos três alunos frequentarem a educação infantil. Com base nesses dados, também parece possível afirmar que quanto mais cedo iniciar o processo inclusivo dos alunos com autismo, mais cedo eles terão oportunidades de desenvolver suas habilidades sociais e acadêmicas. A convivência com pares e professores se faz fundamental para todos, pois, de acordo com Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 25), “Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo ‘real’. Igualmente importante, seus pares e também professores aprendem como agir e interagir com ele.”

4.3 Análise do relato da experiência dos professores das escolas comuns com os alunos com autismo e o suporte recebido da educação especial.

As entrevistas semi-estruturadas foram aplicadas às professoras das escolas do ensino comum, para obter informações sobre o conhecimento delas sobre autismo e sobre o trabalho desenvolvido na escola com estes alunos.

O roteiro de entrevista foi composto em 4 partes, com questões abertas e fechadas, sendo: 1) dados de identificação; 2) informação profissional; 3) experiência profissional e 4) contexto atual.

Para uma melhor análise, as respostas das professoras foram agrupadas em dois blocos de questões de acordo com os itens da entrevista, desta forma, o 1º bloco traz as questões relativas à experiência profissional da professora com o aluno com autismo (sendo comentados os relatos das questões de número 3 a 6), e o 2º bloco, contextualiza a situação da inclusão destes alunos nas escolas do ensino comum.

Os dados de identificação e as informações profissionais das professoras já foram descritos no item “caracterização dos participantes”, na parte da pesquisa onde é descrito o Método.

4.3.1 Primeiro bloco de questões

A seguir, serão descritas as respostas das professoras às questões voltadas para a experiência profissional. Para identificar as professoras, foi utilizada a letra P e, logo à frente, os números 1, 2, 3 e 4, relacionando-as aos alunos 1, 2, 3 e 4. Assim, quando aparecer P1, subentende-se Professora 1, da aluna 1, e assim, por

diante. Também se considerou conveniente colocar a escola a que pertencem, para melhor entendimento das respostas. Assim, antes de cada resposta aparecerá a seguinte descrição das professoras:

P1 – EMEI A (Professora 1, da aluna 1, da Escola Municipal de Educação Infantil A- cidade A)

P2 – EMEI B (Professora 2, do aluno 2, da Escola Municipal de Educação Infantil B- cidade A)

P3 – EP 1 (Professora 3, do aluno 3, da Escola Particular 1- cidade B)

P4 – EP 2 (Professora 4, do aluno 4, da Escola Particular 2- cidade B)

Questão 3 – Você já havia trabalhado com crianças com autismo?

As respostas das quatro professoras a essa questão foram unânimes, pois nenhuma delas havia trabalhado com alunos com autismo em sala de aula.

Considerando que o processo de integração de alunos com necessidades educacionais especiais data da década de 70 e que o processo inclusivo da década de 90, no caso específico da inclusão de alunos com autismo, vê-se que, apesar da garantia a todo aluno à escolaridade em salas de aulas regulares, parece que, para esses alunos, esta não é uma realidade comum.

Pode-se pensar que este fato decorre devido a esses alunos possuírem características que representam um dos maiores desafios para a inclusão escolar, como a dificuldade nas interações sociais, comunicação e presença de comportamentos inadequados que influenciam diretamente em seu processo de aprendizagem. Pois, como observam Rios e Denari (2008), o fato é que os alunos que apresentam problemas de comportamento estão à margem do processo de

inclusão escolar. Mendes (2001), quando falou das questões relacionadas à educação de alunos com problemas de comportamento, afirmou que, mesmo com os avanços científicos na área da Psicologia e da Psiquiatria, em decorrência do aumento dos problemas sociais desses alunos, não houve, por parte dos programas educacionais, um acompanhamento dessa demanda, sendo “os programas realizados de forma precária, incipiente e irregular, o que favorece a situação de exclusão educacional dessas crianças.” (MENDES, 2001, p.4).

As concepções atuais sobre alunos com problemas de comportamento afirmam que, para o melhor desenvolvimento desses alunos, é necessário um enfoque interdisciplinar com ênfase na esfera educacional (FERNANDES, et al. 2007).

Neste sentido, são necessárias precauções quanto aos motivos que possam levar ao afastamento dos alunos com autismo das escolas de ensino comum. Pode-se considerar que esse afastamento ocorra pela dificuldade que esses alunos possuem em desenvolver habilidades de interação e comunicação, deixando-os isolados do resto da turma; pela dificuldade de se adaptarem à mudança de rotina; pela possibilidade da dificuldade dos professores para trabalhar com as alterações de comportamentos desses alunos; pela inexperiência dos professores, em realizar as adaptações curriculares necessárias para manter o aluno na escola; pelo despreparo da escola em lidar com os alunos com autismo; pela possibilidade de falta de apoio de especialistas, dentre outros.

Aranha e Laranjeira (1996) apontam que todas as pessoas têm peculiaridades no modo de ser, agir e pensar e que, embora isso as assemelhe, este conjunto de característica é o que as identifica como seres únicos e singulares. Também aponta que os alunos apresentam diferenças e características que, em alguns, se destacam

determinando suas necessidades educacionais especiais, que também são peculiares a cada aluno e que, neste sentido, exige do professor em sua prática de ensino, conhecê-las e reconhecê-las.

Sendo assim, para que se efetive a prática inclusiva, Glat e Blanco (2007, p.16) fazem algumas considerações como:

A escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Questão 4 - Há quanto tempo possui aluno com autismo incluído em sala de aula?

As respostas das professoras a essa questão foram equivalentes, sendo que as professoras 1 e 4 tinham alunos com autismo incluídos em sala de aula há menos de um ano e as professoras 2 e 3, entre um e dois anos.

Esses dados, indicativos de experiência nova para as professoras, no que tange ao ensino do aluno com autismo, remetem para algumas considerações acerca da inclusão escolar dessa população. Será que crianças e adolescentes com autismo continuam sendo privados de oportunidades escolares? Por que esses quatro alunos, de cidades diferentes e de contextos escolares diferentes, apresentam praticamente o mesmo tempo de inclusão nas escolas regulares? Será que, para alunos com autismo, o processo inclusivo “para todos” ainda se constitui uma realidade distante?

Considerando o contexto atual, com ações e políticas governamentais em prol de uma “escola para todos”, há a necessidade de uma nova postura de especialistas, do corpo docente e administrativo das escolas, da família e da sociedade em geral, na busca de oportunidades para que esses alunos possam conviver com seus pares em ambientes educativos para desenvolverem relações sociais comuns e habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Fernandes et al. (2007, p.161) apontam que

receber alunos com distúrbios severos de comportamento e relacionamento interpessoal, como autismo e outras condutas típicas em escolas regulares, com o objetivo de desenvolver um trabalho pedagógico, parecia, até algum tempo atrás, uma tarefa impossível. [...]. Entretanto este grupo de alunos tem garantido legalmente o seu direito à educação e inclusão educacional [...].

Suplino (2007, p. 26) em seu estudo sobre a inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares de ensino na cidade do Rio de Janeiro, indica que a “inserção desses alunos nas instituições de ensino nos seus diferentes níveis de escolaridade é uma prática que vem gradualmente se tornando mais freqüente.” Mais adiante, em seu estudo, a autora afirma que, no Brasil, ainda são poucas as iniciativas para incluir alunos com autismo em classes regulares, não existindo dados estatísticos oficiais de alunos com autismo frequentando as classes de ensino comum.

Quanto a esta questão, encontram-se dados contraditórios em relação à frequência e à matrícula desses alunos nas escolas regulares, pois, como apontam Rios e Denari (2008), segundo o Censo Escolar de 2005, o número de matrículas, nas escolas comuns, de alunos que apresentavam condutas típicas foi de 12,4%, sendo inferior apenas ao número de matrículas de alunos com deficiência mental.

Mas, ao mesmo tempo, a taxa de permanência escolar dos alunos com problemas de comportamento nas escolas é baixa.

Mesmo garantindo a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas comuns, segundo Mendes (2006, p. 33), ainda faltam alguns elementos básicos que garantam seu acesso, permanência e sucesso neste contexto, que seriam “principalmente a oferta de serviço de apoio especializado e formação de professores.”

Aranha (2004), ao abordar este assunto, afirma que a transformação do processo educacional necessita de um esforço realizado coletivamente e aponta que

Matricular um aluno com deficiência em classe regular e deixar somente por conta do professor a administração de seu processo educativo é manter as condições de segregação do aluno com necessidades especiais e do fracasso do ensino, mascarados pelo índice quantitativo da matrícula. (Aranha, 2004, p.56).

Diante dos dados encontrados neste estudo, sobre a não permanência de alunos com autismo matriculados nas escolas regulares e os apontamentos dos autores citados acima, pode-se pensar que, para crianças e adolescentes com autismo, o processo inclusivo está caminhando a passos lentos?

Questões 5 e 6 - Quais aspectos do autismo você tem conhecimento? Se tem conhecimento, quem lhe informou?

A seguir, serão apresentadas as respostas das quatro professoras a essa questão:

P1 - EMEI A – “Não aceita contato, dificuldade de socialização, não olham nos olhos, vivem fechados no mundo deles. Fiquei conhecendo por meio da mídia e conhecimento popular”.

P2 – EMEI B – “Conheço muito pouco, que eles não têm contato físico, não conseguem olhar nos olhos, que seguem rotinas, que a maioria se não tem, ficam agressivos e sei que eles desenvolvem certas habilidades muito bem, como a memória. A partir do momento que soube que ia ter um aluno autista e eu não sabia nada, eu fui perguntando pra quem eu conhecia, a mãe do aluno, á L. professora da Secretaria Municipal, vi em algumas apostilas e de outros profissionais que trabalham na APAE e com a professora do aluno do ano anterior”.

P3 – EP 1 - “Que são introspectivos, têm movimentos repetitivos, uma ótima memória, necessitam de organizar tudo, alguns apresentam problema de fala, de concentração. Necessitam de limites. O pouco que sei foi através de leitura de artigos e trocando informações com profissionais que trabalham com autistas”

P4 - EP 2 – “Que agita as mãos quando está eufórico ou mesmo nervoso, não gosta de contato físico. Evita olhar para o outro, prefere ficar sozinho. Fiquei conhecendo por meio de leituras, conversas com a mãe, direção e coordenação do colégio e terapeutas do colégio.”

Todas as professoras, em suas respostas, descreveram alguns aspectos da tríade de comportamentos do autismo como: dificuldade na socialização (“evitam contato físico e visual e ficam fechados em seu mundo”); dificuldades na

comunicação (“problemas de fala”) e movimentos repetitivos e estereotipados (“movimentos repetitivos, agitar as mãos”). Duas professoras, P2 e P3, responderam que as crianças com autismo possuem certas habilidades, como por exemplo, boa memória e também relataram que precisam de rotina para se organizar. A professora 3 também considerou que essas crianças necessitam de limites.

Essas respostas demonstram que a maioria das professoras possui as informações básicas sobre seus alunos com autismo, o que é considerado ponto positivo para o início do processo de interação entre professor-aluno. Segundo Bereohff, Seyfarth e Freire (1995, p. 216), as possibilidades de vinculação do professor com o aluno autista “deverá se basear no relacionamento com seu aluno em um conhecimento o mais abrangente possível da Síndrome de Autismo Infantil, das características específicas da criança que educa e de técnicas de ensino.”

Quanto à relação professor-aluno, Rivière (1995, p. 273) também considera que “para educar os autistas, não basta conhecer e aplicar determinadas técnicas, sendo necessário tratar de compreender no que consiste ser autista.”

Assim, pode-se dizer que as respostas, principalmente das professoras 2, 3 e 4, demonstram o interesse destas em conhecer melhor quem é o aluno que elas possuem dentro da sala de aula.

A postura das professoras deste estudo vai ao encontro dos resultados encontrados por Lago (2007), em seu estudo sobre as ações e reflexões de professores de alunos com autismo, quando a autora aponta que as professoras de alunos com autismo, por meio da compreensão de suas necessidades, buscam a eficácia de suas ações quanto à interação e ao processo de aprendizagem desses alunos. A autora também aponta o investimento realizado pelas professoras na inclusão desses alunos, caracterizado pela

expectativa de que eles têm condições de aprender, bem como pela valorização das produções deles, [...]. Trata-se, portanto, de uma ação pedagógica planejada para atender às necessidades do aluno, valorizando sua potencialidade e minimizando as limitações. (LAGO, 2007, p.153).

Observa-se, portanto, que oportunidades de expressão oferecidas aos professores em grupos de capacitação são de suma importância para o processo inclusivo, uma vez que se tornam um canal de comunicação para os professores exporem suas dúvidas, preocupações, expectativas, experiências e aprender a lidar, na sua prática escolar, com esses alunos, seja manejando comportamentos, fazendo adaptações curriculares, e analisando suas ações pedagógicas. De acordo com Castro (2004), a formação de professores na Educação Inclusiva busca desenvolver posturas reflexivas através da apropriação do conhecimento de conteúdos, estratégias didáticas e atuações mais específicas para atender aos alunos com autismo.

4.3.2 Segundo bloco de questões

A seguir, serão demonstradas as respostas das professoras às perguntas referentes à situação atual dos alunos com autismo em sala de aula. Analisando as respostas das professoras a essas questões, encontra-se uma variedade de respostas que serão descritas a seguir.

Questão 1 - Você está sentindo alguma dificuldade em conduzir o processo de ensino-aprendizagem de seu aluno com autismo?

P1 - EMEI A – “Não, pois a criança está mais socializada. O que faço com as outras crianças também faço com a aluna. Têm crianças que estão mais aquém do que a aluna”.

A professora parece conduzir o processo de aprendizagem da aluna com autismo de forma tranquila, e ainda ressalta haver crianças sem comprometimento que necessitam de mais suporte do que a aluna.

P2 – EMEI B – “Algumas dificuldades no começo eu tinha porque ele não parava na sala de aula, ele saía correndo. Com o tempo eu fui condicionando ele a ficar fazendo atividade na sala de aula. Tem atividade que eu tenho que deixar ele por último, porque ele precisa de uma orientação específica com alguém ao lado, diferente dos outros. Tem atividades que ele faz sozinho, é bem esperto e agora ele já fica bastante dentro da sala, ele fica atrás de mim, ele vai onde eu vou. Eu não tenho problemas nas atividades com ele, em algumas eu tenho que estar mais atenta, tem atividade que não interessa a ele. Ele não gosta muito de atividades como pintura com tinta (ele não gosta de lavar as mãos). Na hora da estória ele não consegue ficar parado ouvindo”.

Por meio desta resposta percebe-se a atenção que a professora tem às necessidades individuais do aluno e o empenho em mantê-lo nas atividades escolares junto com as outras crianças. Este achado vai ao encontro dos achados no estudo de Lago (2007), que analisou as ações pedagógicas desenvolvidas por professores para a inclusão de crianças com autismo no ensino regular, quando a autora conclui que

as professoras constituem suas estratégias a partir da relação com os alunos e estas se caracterizam principalmente por uma flexibilidade na execução das atividades, planejamento em função dos interesses e facilidades da criança com necessidades especiais e incentivos à participação e interação com os colegas. (LAGO, 2007, p. 162).

P3 – EP 1 – “Sim. Por falta de conhecimento mais profundo, às vezes, não sei o que propor como atividade. Realizo alguns trabalhos baseados em alguns que têm dificuldade de aprendizagem, mas são normais. As coordenadoras do Ann Sullivan também me trazem alguns materiais para eu usar com o aluno. Mas acho que se ele frequentasse uma instituição que tem atendimento específico, poderia ter uma evolução maior.”

A fala desta professora traz à tona, nos dias atuais, questões ainda relacionadas à qual o melhor lugar para se educar esses alunos, a escola comum ou a escola especial. A realidade é que a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino “é uma realidade imposta por várias diretrizes de políticas educacionais, porém, ainda persistem muitas dúvidas e impasses sobre como deve ser o processo de escolarização desses alunos.” (FERREIRA, et al. 2007). Neste mesmo artigo, as autoras apontam que a colaboração entre a Educação Inclusiva e a Educação Especial pode ser um modelo promissor.

Uma colaboração entre os especialistas da escola especial com o programa Currículo Funcional Natural e esta professora ocorre nessa escola. Esses especialistas passam orientações sobre adequações a serem realizadas no ensino do aluno com autismo. O que pode estar acontecendo é que esta situação, para a

professora, é nova, tanto na questão de ter em sala de aula um aluno com autismo, quanto na questão de receber orientações de um programa especial para ensiná-lo.

Sabe-se que a maior dificuldade desses alunos encontra-se no relacionamento interpessoal e que, para o professor, este fato se constitui em desafio. Mas, segundo Berehoff, Seyarth e Freire (1995, p. 216), as possibilidades de vinculação do professor com o aluno com autismo “se viabilizam, em grande parte, pela tolerância à frustração e persistência do profissional que se propõe a trabalhar com eles.”

Percebe-se também na resposta dessa professora, um sentimento de impotência que, no entender de Rivière (1995, p.273), não é ruim, pois “os sentimentos de estupor e incompetência dos professores nestas situações não são, de forma alguma, negativos. Ao contrário, podem constituir um primeiro passo que mobiliza a necessidade de compreender os autistas e ajudá-los através da educação.”

P4 - EP 2 – “Sim. Fazê-lo sentir prazer em realizar as atividades, pois há momentos em que não responde.”

Esta resposta da professora condiz com a filosofia e a proposta educacional do colégio, no qual o aluno está inserido. De acordo com a proposta educacional desse colégio, o homem é considerado como ser único dotado de consciência, liberdade e responsabilidade, buscando o sentido de sua vida e o prazer na realização de suas ações (FRANKL, 1991). Detalhes sobre a proposta educacional dessa escola encontram-se no Apêndice F.

A proposta educativa dessa escola, quando estabelece como um de seus objetivos a formação integral da criança, como alunos conscientes, responsáveis, criativos e felizes, se assemelha, em muito, com a proposta do Currículo Funcional Natural, quando Mayo, Leblanc e Oyama (2008, p. 99) “apontam que todas as pessoas querem ser independentes, produtivas e felizes e que a educação deve proporcionar oportunidades para que sejam incluídas com êxito em todos os ambientes sociais.”

Assim, para que o aluno com autismo consiga responder às atividades propostas, é de fundamental importância que se desenvolvam estratégias diferenciadas que estimulem e chamem a atenção do aluno para as tarefas escolares, pois, as demandas educacionais nas séries mais avançadas, são diferentes das demandas exigidas na educação infantil.

Questão 2 - Você fez alguma modificação na aplicação do currículo para trabalhar com este aluno?

A professora 1 da EMEI A e a professora 2 da EMEI B não manifestaram dificuldade em conduzir o processo de aprendizagem dos alunos e não realizaram modificações na aplicação do currículo. Por um lado, isso pode significar que as ações estabelecidas pelas professoras a todos os alunos permitem o desenvolvimento de interações propícias para o processo de aprendizagem do aluno com autismo, bem como para todos os alunos. Por outro lado, pode-se pensar que não há problema porque o aluno não necessita de adaptações. Considerando-se, as demandas funcionais das atividades realizadas na etapa da educação infantil, o elemento facilitador do desempenho dos alunos, seria a não discrepância entre as

demandas funcionais do aluno com autismo e as demandas funcionais das atividades escolares, na etapa da educação infantil. Contudo, a não realização de adaptações, somada, ao pouco conhecimento dessas professoras com relação às características da criança com autismo, sugere também a possibilidade de ausência do ajuste no ambiente, devido à falta de apoio da educação especial.

P3 – EP 1 – “Sim. Inseri mais jogos e colocamos as crianças para intermediar alguns comandos.”

Por meio desta resposta, pode-se verificar que a professora encontrou um caminho e criou estratégias para chegar ao aluno com autismo. A utilização dos pares como auxiliares na educação desses alunos é apontada por alguns autores, como fundamental, porque estes têm condições de se tornarem excelentes instrumentos de desenvolvimento cognitivo, lingüístico, afetivo e social das crianças que apresentam necessidades especiais (MARTINS; SILVA, 2007). Esta visão também é compartilhada por Stainback e Stainback (1999) quando destacam que o convívio em ambientes comuns e as interações que se estabelecem são benéficos para favorecer habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, e para proporcionar às crianças, proteção, apoio e bem-estar no grupo.

Outros autores como Falvey (1986) e Bender, Valletutti e Baglin (1998) comentam que a importância de alunos deficientes e não deficientes frequentando a mesma escola, está na oportunidade de interação entre eles e no desenvolvimento eficaz das habilidades interpessoais e sociais que os ajudam a se tornarem competentes socialmente, facilitando sua aceitação pela sociedade, e tornando sua vida tão produtiva e satisfatória pessoalmente quanto possível.

O programa Currículo Funcional Natural que dá suporte a essa professora, também acredita que um diferenciador na educação de alunos com autismo é o enfoque amigo, e, ao se referir às habilidades interpessoais e às interações sociais, afirma que o Enfoque Amigo utilizado neste programa chega a ser o foco central de todas as interações com o aluno, pois, segundo a autora, "os amigos são reforçadores poderosos sendo fontes de segurança social" (LEBLANC, 1992, p. 9).

P4 - EP 2 - "Sim. Em 1º momento, estabelecemos uma rotina especial, onde inclui vídeo, informática, parque, culinária, e também as atividades de sala voltadas aos seus interesses."

Com esta resposta, percebe-se que a professora está seguindo as orientações do programa Currículo Funcional Natural, estabelecendo rotinas e atividades voltadas aos interesses do aluno, pois, segundo LeBlanc (1992), os objetivos e os procedimentos educacionais devem ser flexíveis para serem adaptados às habilidades individuais dos estudantes e devem estar centrados em seus interesses.

Analisando as respostas das 4 professoras a essa questão, evidencia-se que as professoras das escolas municipais da cidade A (P1 e P2) não fizeram modificações na aplicação das atividades para seus alunos com autismo, pois segundo P2, "a criança faz todas as atividades das outras crianças." Já as professoras P3 e P4 fizeram algumas modificações de acordo com as orientações que foram fornecidas pelo programa Currículo Funcional Natural.

Desta forma, observa-se que o programa Currículo Funcional Natural se constituiu um elemento diferenciador na conduta da professora com o aluno autista. Constatou-se que as professoras 3 e 4, da cidade B, realizaram algumas adaptações devido às orientações recebidas dos especialistas da escola especial. Já em relação às professoras 1 e 2, da cidade A, pode-se considerar, por um lado, que as professoras não realizaram adaptações curriculares por apresentarem facilidade em estabelecer ações propícias ao desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos com autismo em sala de aula. Por outro lado, pode-se pensar que essas professoras não realizaram as adaptações por não possuírem o apoio da educação especial.

Questão 3 - Você tem conhecimento de alguma proposta educacional específica para trabalhar com crianças com autismo em sala de aula?

A resposta das professoras P1 e P2 da cidade A foram negativas, sendo que as duas professoras não apresentavam conhecimento sobre propostas educacionais para se trabalhar com os alunos com autismo em sala de aula, apesar de seus alunos estarem frequentando uma escola de educação especial concomitantemente. Ao analisar esta resposta, evidencia-se, nestes dois casos, que os especialistas dessa escola especial não estão oferecendo os serviços de apoio aos professores das escolas regulares.

Pensando em uma efetiva prática inclusiva, com os avanços atuais da promoção do trabalho colaborativo entre Educação Especial e Educação Inclusiva e da proposta da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil (Brasil, 2008), as escolas especiais que possuem seus

alunos inseridos nas classes regulares, poderiam ter como meta o acompanhamento e o suporte a alunos e professores das escolas comuns. Assim, as responsabilidades poderiam ser compartilhadas entre os professores especiais e os professores comuns, acarretando em benefícios para todos os alunos.

Essa é a proposta desenvolvida pelo programa Currículo Funcional Natural e oferecida às escolas dos professores P3 e P4 que, em seus relatos, apontaram conhecer o programa CFN, aplicado aos alunos com autismo.

Mayo, LeBlanc e Oyama (2008) explicam que o trabalho de inclusão escolar, desenvolvido pelos especialistas do CASP, consiste em se reunir regularmente com todos os professores que tenham alunos com necessidades especiais inseridos nas salas de aula, com o propósito de ensinar como trabalhar com esses alunos. Os especialistas também visitam regularmente as salas de aula para orientar os professores e observar os alunos incluídos.

Questão 4 - O aluno tem algum tipo de atendimento especializado?

As respostas das professoras a essa questão foram:

P1 - EMEI A – “Sim, psicóloga, fonoaudióloga na APAE e em uma clínica escola.”

P2 – EMEI B – “Sim. Fica na APAE todos os dias de manhã e faz fono de 2ª e 6ª feira fora da APAE.”

P3 – EP1 – “Sim. Frequenta dois dias por semana a escola Ann Sullivan.”

P4 - EP 2 – “Sim. Frequenta a instituição Ann Sullivan e faz Natação.”

Todas as professoras tinham conhecimento sobre a educação complementar de seus alunos em escola especial. Desta forma, constata-se que esses alunos, apesar de frequentarem a escola especial, também estão fazendo valer seu direito à escolarização na escola comum, junto com os outros alunos. O fato de estarem frequentando a escola especial pode sugerir que, em alguns casos, alunos com necessidades educacionais especiais necessitam de serviços de apoio que lhes garantam a permanência na escola comum.

Sobre essa questão, o Decreto 3.298 (1999), que regulamentou a Lei nº 7.853 (1989), dispoñdo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no seu Art. 25º, dispõe que

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privados do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educacionais ou sociais do aluno, ou quando necessário ao bem-estar do educando.

Questão 5 - Você recebeu ou recebe algum tipo de orientação para trabalhar com este aluno?

P1 - EMEI A – “Não. Algumas vezes uma professora da Secretaria Municipal de Educação, fica aqui na sala, observa o trabalho, e faz atividades com a aluna. Professora itinerante.”

O Serviço Itinerante, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação é um serviço de apoio pedagógico especializado, que envia até a escola uma

professora especialista para auxiliar a aluna com autismo. Esse serviço está previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), o qual é desenvolvido por professor itinerante especializado em educação especial e infantil, que participa da observação e do acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem nas atividades escolares, avalia e ajuda a elaborar objetivos, a delinear os conteúdos, as estratégias e procedimentos relativos à dinâmica da sala de aula e de toda a rotina escolar.

Constata-se pela resposta da professora 1, que a aluna com autismo tem este apoio pedagógico, mas que nenhuma orientação é passada a ela (P1) sobre como atuar ou que atividades realizar com a aluna com autismo, em sala de aula.

P2 – EMEI B – “Não”.

P3 – Escola Particular 1 - “Sim. De uma das coordenadoras de nossa escola. Ela visita a escola Ann Sullivan e repassa algumas atividades. Mas acho que não é o suficiente, correto seria que o corpo docente pudesse receber orientação mais adequada e sistematizada.”

P4 - EP 2 – “Sim. Da coordenação do colégio e da mãe (R.), que tem contribuído muito.”

As professoras P3 e P4, que atuam com os alunos com autismo que frequentam a instituição com a proposta do programa Currículo Funcional Natural, afirmaram receber orientações dos professores especialistas desse programa. Para a P3, as orientações deveriam ser passadas pelas professoras especialistas

também a ela, e não apenas às coordenadoras da escola. O mesmo ocorre com a professora 4.

A solicitação da professora 3, quanto às orientações serem passadas a ela, está de acordo com o que propõe a filosofia do C.F.N.. Mayo, LeBlanc e Oyama (2008) apontam que é prática dos professores especialistas do CFN, ao acompanhar alunos em processo de inclusão: fazer reuniões regulares com os professores da sala de aula para ensiná-los a trabalhar com os alunos com autismo; visitar regularmente essas salas de aula, para conversar com os professores e observar os alunos incluídos e fazer reuniões individuais com a família dos alunos.

Assim, pôde-se constatar, por meio das respostas das professoras deste estudo, que, apesar dos quatro alunos com autismo frequentarem escolas de educação especial e escola comum, o oferecimento de serviços de apoio ao professor da classe comum, seja pelo serviço itinerante, ou pelo serviço oferecido pelo professor especialista do programa Currículo Funcional Natural, parece não privilegiar o professor numa relação mais direta com ele.

4.4 O Currículo Funcional Natural e o processo inclusivo dos alunos com autismo segundo relatos do professor especialista.

A entrevista com o professor especialista buscou obter informações referentes aos aspectos do programa CFN, que poderiam auxiliar os professores das escolas comuns no processo de inclusão do aluno com autismo nas escolas regulares de ensino.

O roteiro de entrevista foi composto em 3 partes, com questões abertas e fechadas, sendo: 1) dados de identificação; 2) informação profissional e 3) contexto

atual. Os dados de identificação e as informações profissionais do professor já foram descritos no item “caracterização dos participantes”, na parte da pesquisa onde é descrito o Método. Assim, duas perguntas compõem a parte três da entrevista. O professor especialista aparecerá denominado como P5 (como foi identificado no Método).

As respostas do professor especialista as duas questões serão descritas a seguir.

Questão 1 – Em sua opinião, o plano educacional proposto pelo programa favorece a apropriação dos conceitos pelas crianças com autismo? Se sim, em quais aspectos?

P5 - “Sim. Na ampliação de seus interesses e habilidades, no seu nível de integração social bem como no fortalecimento da qualidade de seus vínculos e especialmente no conhecimento, importância e função das habilidades acadêmicas para sua vida.”

Questão 2 – Em sua opinião, quais aspectos deste programa poderiam auxiliar o professor do ensino comum no processo de ensino-aprendizagem das crianças com autismo?

P5 - “Especialmente na visão da criança com autismo como uma pessoa passível de escolhas, interesses e com uma identidade própria. Alguém capaz de aprender conceitos importantes para sua faixa etária e podendo desenvolver uma profissão no futuro. Com isso quebrar barreiras em relação ao aluno e realmente

incluí-lo, além de procurar desenvolver um programa que contemple os interesses do aluno e o ajude na melhoria do aprendizado de suas habilidades acadêmicas.”

Nota-se que as respostas do professor condizem com a filosofia proposta pelo programa Currículo Funcional Natural, quando o mesmo enfatiza que as habilidades e os interesses dessas crianças têm que ser ampliadas para melhorar e fortalecer suas relações, sendo importantes no presente e na vida futura do aluno.

Segundo LeBlanc (1992, p. 4),

O *Curriculum* Funcional/Natural propõe objetivos educacionais com ênfase em ensinar algo que seja útil atualmente para o estudante ou que seja útil em um futuro não muito distante, tornando o ambiente de ensino e os procedimentos os mais próximos possíveis do que ocorre no mundo real.

Desta forma, o professor especialista aponta a importância da inclusão do aluno com autismo, da integração social deste como uma pessoa passível de escolhas, interesses, com uma identidade própria e capaz de aprender conceitos que o auxiliaram em sua vida futura. Esses dizeres vão ao encontro do que Fernandes, et al. (2007, p. 161) pensam da educação da criança autista, pois, segundo as autoras, “Considerar crianças e jovens com quadro de condutas típicas elegíveis para a escola é reconhecer que eles são *capazes de aprender e relacionarem-se com os demais.*”

Alunos com autismo estão cada vez mais expostos aos conteúdos acadêmicos nas salas de aula regular e estratégias de ensino adequadas às suas

necessidades são fundamentais para a entrada, permanência e progresso dessas pessoas na escola (GOMES, 2007).

Cada pessoa é capaz de aprender e se desenvolver, desta forma, é possível afirmar que,

Indivíduos com condutas típicas têm condições de aprendizagem acadêmica e social e podem se beneficiar muitíssimo de espaços inclusivos para que esta aprendizagem aconteça. Porém há fatores importantes que devem ser considerados para que as ações empreendidas pelos educadores tenham maior probabilidade de sucesso. Nesse sentido, é importante o trabalho colaborativo de toda a equipe escolar, incluindo o suporte da Educação Especial, para que seja montado um programa educacional personalizado. (FERNANDES, et al. 2007, p. 168-169).

Tecendo algumas considerações entre as respostas do professor especialista e as respostas dos professores comuns, relatadas no tópico 4.3, percebe-se uma afinidade de pensamentos e ações quanto à inclusão desses alunos, principalmente com as professoras das escolas municipais, especificamente a professora 2, que relatou a importância do aluno fazer as mesmas atividades que os outros, mas sempre com uma atenção especial em suas habilidades e interesses. A P4, da escola particular, também realçou a importância de se programar atividades que sejam voltadas ao interesse do aluno, pois se preocupa em fazer o aluno sentir prazer na realização das tarefas.

Interessante notar que os aspectos do programa CFN, que o professor especialista define como importantes no auxílio à educação dos alunos com autismo nas escolas comuns, muito se assemelham às propostas educacionais da educação infantil. De acordo com a proposta pedagógica da LDB/96 e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), cuidar e educar são respeitar a singularidade e individualidade de cada criança, as diferenças sociais,

cognitivas, econômicas, culturais, étnicas e religiosas. “Educar” significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Já “Cuidar” significa ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades.

Talvez, por isso, não se tenha encontrado diferença significativa nas tendências de comportamento entre os alunos 1, 2 e 3. Os três alunos e os três professores pertencem à educação infantil e, como tal, seguem as mesmas diretrizes. Nesse sentido, talvez possa se afirmar que toda e qualquer criança que apresente necessidades educacionais especiais, salvo em alguns casos mais graves, podem se beneficiar do ensino comum, como qualquer criança normal, sendo ideal que essa experiência se inicie já nas séries iniciais para promover e desenvolver suas habilidades acadêmicas, cognitivas e sociais.

Assim, ao educar um aluno com autismo, pretende-se desenvolver, ao máximo, “suas habilidades e competências, favorecer seu bem estar emocional e seu equilíbrio pessoal o mais harmoniosamente possível, tentando aproximá-la de um mundo de relações humanas significativas.” (BEREOHFF; SEYFARTH; FREIRE, 1995, p. 213).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda hoje, apesar dos avanços científicos, o autismo apresenta muitos aspectos desconhecidos, como a questão do diagnóstico, definição, etiologia, avaliação e intervenção. Observam-se, na literatura nacional e internacional, muitos estudos no campo da genética, neurologia, psicologia, dentre outros, que tentam descobrir sua origem. Da mesma forma, muito se tem pesquisado sobre as melhores formas de intervenção no tratamento para as crianças com autismo, desde os medicamentosos, dietas alimentares, alternativos ou educacionais, sendo um ponto de consenso entre os especialistas a importância da identificação e da intervenção precoce do autismo e o envolvimento da família.

As pesquisas na área da educação precoce têm demonstrado que a identificação precoce do autismo possibilita intervenção imediata, com planejamento educacional e médico para a criança, o que tem se mostrado eficaz para muitas delas (DAWSON; OSTERLING, 1997). Até algum tempo atrás, as intervenções educacionais para as crianças com autismo ficavam restritas às instituições ou clínicas especializadas, que possuem professores especializados em determinados programas, como o caso do TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*); do Currículo Funcional Natural, dentre outros.

Nesse sentido, observa-se que a intervenção mais apropriada para as crianças com autismo é a educacional, uma vez que levam em consideração suas necessidades e de sua família, proporcionando-lhes o desenvolvimento de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais.

Com a implementação das políticas educacionais sobre a educação inclusiva, essas crianças também passaram a ter o direito a uma educação nas escolas regulares junto a todas as outras crianças. Assim, dentro dessa perspectiva para a educação de alunos com autismo, esta pesquisa se faz presente, com uma análise circunstanciada dos contextos da experiência escolar inclusiva dos alunos com autismo e da identificação de possibilidades de contribuição do programa Currículo Funcional Natural no processo educacional inclusivo dos alunos com autismo nas escolas da rede regular de ensino.

Para tal, foram levantados, ao longo da pesquisa, alguns questionamentos sobre como ocorre a experiência escolar inclusiva dos alunos com autismo nas escolas regulares de ensino e como a Educação Especial participa dessa experiência.

É importante ressaltar que esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar a discussão sobre a inclusão escolar dos alunos com autismo, mesmo porque abrangeu uma pequena parcela dessa população, pois foi realizada apenas em duas cidades do Estado de São Paulo, sendo que somente em uma delas foi realizado o levantamento geral dos alunos com autismo matriculados nas escolas da rede regular de ensino.

Assim, a análise realizada no primeiro tópico da discussão levou à constatação de que matricular alunos com autismo nas escolas comuns não é garantia de acesso e permanência desses alunos na escola, uma vez que se verificou uma discrepância entre o número de matrículas e a frequência desses alunos no ambiente escolar.

Em relação às matrículas dos alunos com autismo encontradas nas escolas do ensino regular da cidade pesquisada, percebe-se que há uma porcentagem

pequena destas escolas que possuem alunos com autismo realmente inseridos, levando a verificação de que o número de alunos com autismo matriculados não coincide com o número de alunos que frequentam as escolas. Pode-se pensar que este fato ocorre por diversos motivos: pela própria particularidade da síndrome, com as dificuldades de comunicação, no relacionamento social e de comportamento; pelo despreparo da comunidade escolar, ao receber estes alunos; pela falta de adaptações curriculares; pela inexperiência de novas práticas-pedagógicas; pela falta de apoio especializado, dentre outros. De qualquer forma, há de se fazer uma investigação mais detalhada e rigorosa sobre as causas desta diferença entre matrícula versus frequência (permanência) para se pensar em uma solução conjunta quanto ao processo inclusivo desses alunos, envolvendo as áreas educacional, familiar, social e política.

Vasquez (2003), ao falar sobre a matrícula de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, apontou que a matrícula não é suficiente em nenhuma modalidade educacional, pois não garante o desenvolvimento nem a aprendizagem da criança.

Glat e Blanco (2007), sobre esta questão, também apontam que a Educação Inclusiva não se resume à matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, pois, para se tornar inclusiva, a escola precisa se tornar um espaço de convivência onde o aluno aprenda conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. Esses autores ainda consideram que é “preciso que sejam identificadas as necessidades de aprendizagem específicas que o aluno apresenta em sua interação com o contexto educacional, que as formas tradicionais de ensino não podem contemplar” (GLAT; BLANCO, 2007, p.18).

Constatando-se, portanto, que a matrícula em si não garante acesso e permanência de alunos com autismo nas escolas regulares do ensino comum, questionamentos podem ser levantados sobre o porquê da existência dessa situação. Tais questionamentos podem ser do tipo: será que este fato está relacionado à tríade de comportamentos desses alunos e, conseqüentemente, à dificuldade de sua aprendizagem? à dificuldade da escola em realizar as adequações curriculares? à dificuldade da escola em lidar com os comportamentos inadequados desses alunos? etc... Esse estudo levanta estes questionamentos referentes aos resultados encontrados nesta pequena parcela da população estudada e sugere que outros estudos averiguem mais detalhadamente esta questão.

Assim, talvez um levantamento geral de alunos com autismo matriculados nas classes comuns de escolas regulares de ensino, se faça necessário para mostrar um panorama geral de como está ocorrendo o processo inclusivo desses alunos. Esse levantamento deve considerar o número total de crianças e jovens com autismo habitantes de um município, tentando, assim, localizar os ambientes educacionais que esses indivíduos estariam inseridos, investigando também se estariam ou não inseridos em escolas comuns ou especiais ou em ambas.

Outros dois pontos se fazem necessários considerar sobre os dados resultantes deste estudo. Um deles diz respeito à matrícula dos alunos na educação infantil, o que vem a ser um dado favorável no processo inclusivo, uma vez que as adaptações às necessidades do aluno parecem ser mais exequíveis, na medida em que as demandas curriculares dessa etapa escolar são mais factíveis de serem adequadas às necessidades do aluno com autismo.

O outro ponto diz respeito à maioria das matrículas dos alunos da pesquisa feita nas escolas municipais. Quanto a este fato, Omote (2008, p. 26) aponta que “a municipalização pode representar uma possibilidade de corresponder mais de perto aos princípios da educação inclusiva, na medida em que as instâncias decisórias podem estar mais próximas da comunidade atendida pela escola.” Aranha (2000, p. 5) também afirmou que “a municipalização veio aproximar, dos cidadãos, a instância decisória quanto aos rumos a imprimir à vida na comunidade.”

Destaca-se, ainda, que os quatro alunos da pesquisa frequentavam concomitantemente a escola especial, sendo que, nas escolas de dois deles (aluno 3 e aluno 4), as professoras recebiam orientações do programa CFN. Isto evidencia um avanço importante no processo inclusivo, que é a colaboração efetiva entre a educação especial e a educação inclusiva, um modelo de ensino colaborativo muito promissor que está sendo bastante discutido e pesquisado atualmente.

A Declaração de Salamanca já apontava que às crianças com necessidades educacionais especiais e aos seus professores deveriam ser garantidas diferentes formas de apoio para se alcançar o sucesso inclusivo desses alunos (UNESCO, 1994).

Sobre estes dados do estudo, é conveniente comentar que, apesar de não ter sido uma exigência metodológica a participação de toda a amostra, tanto na escola comum, quanto na escola especial, este fato ocorreu. Deste achado pode-se também fazer alguns questionamentos relacionados à presença da educação especial na realidade inclusiva dos alunos com autismo. Será que esses alunos permaneceram na escola comum por também frequentarem a escola especial? E os outros alunos que estavam matriculados, mas não frequentavam as escolas comuns, será que não freqüentavam por não terem o apoio de profissional especializado?

Esses questionamentos não puderam ser verificados com este estudo, mesmo porque não faziam parte dos objetivos desta pesquisa, contudo, como foram apontados, talvez futuras pesquisas pudessem ser direcionadas a estas questões.

Enfim, todas essas questões levam a pensar sobre como realmente está sendo o processo inclusivo dos alunos com autismo, pois, com todos esses avanços na área educacional inclusiva, o número de alunos com autismo, encontrados nesta pesquisa inseridos na escola comum, é escasso e muito distante de uma realidade pretendida.

O segundo tópico da discussão traz a análise da relação professor-aluno durante as atividades realizadas na escola. Pôde-se constatar, através dessa análise, que, para os três alunos inseridos na educação infantil (A1, A2, A3), não foram encontradas diferenças entre condutas das professoras, comportamentos dos alunos e as atividades oferecidas, o que demonstra que houve uma adequação de ambas as partes, tanto por parte do aluno, quanto por parte da professora. Já a análise do aluno A4 foi realizada separada dos demais, por apresentar algumas alterações devido à própria diferença de idade, etapa educacional, diagnóstico e necessidades.

O que se considera imprescindível por meio deste estudo é a importância da educação inclusiva para os alunos com necessidades educacionais especiais, entre eles os com autismo, começar nas séries iniciais como proposto pelo próprio Plano Nacional de Educação Básica, para que, assim, haja, num futuro não muito distante, uma condução mais efetiva da educação desses alunos nas etapas educacionais mais avançadas.

O papel do professor, portanto, se faz fundamental nesta relação. As análises realizadas através de suas falas apontam para um despreparo inicial do professor da

escola comum, mas, ao mesmo tempo, indica o desejo que eles têm de obter informações no intuito de conhecer as necessidades de seu aluno com autismo. Três, dos quatro professores da pesquisa (P2, P3 e P4), buscaram informações sobre o autismo, atitude esta muito importante para a prática inclusiva, pois mostra motivação e interesse em conduzir suas práticas pedagógicas. Confirma-se a motivação dos professores nas ações tomadas com os alunos dentro de classe quando precisavam realizar adequações curriculares para engajá-los nas tarefas e inserí-los no contexto junto com os outros colegas de classe.

Como apontado por Lago (2007), os professores manifestam preocupação em conhecer as particularidades de seu aluno com autismo, desmistificando o aluno ideal e buscando a eficácia de suas ações por meio da compreensão dos interesses e necessidades desses alunos.

Constatou-se também que os aspectos positivos do programa Currículo Funcional Natural para favorecer a inclusão dos alunos com autismo nas escolas comuns, se assemelha aos objetivos já desenvolvidos pelas escolas de educação infantil.

Assim, por meio deste estudo, pôde-se perceber que nas séries mais avançadas, para os professores das classes comuns conduzirem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com autismo, as orientações dos profissionais especialistas, quanto à adequação curricular e conduta frente a comportamentos inadequados, se fizeram presentes em uma quantidade superior às demandas da educação infantil. Essas orientações permitiram um trabalho mais colaborativo, entre os professores da escola comum e os da escola especial.

Os dados deste estudo sugerem uma resposta positiva dos professores da educação infantil do ensino regular na prática pedagógica realizada com o aluno

com autismo, mostrando que a inclusão desses alunos nessa etapa inicial é possível. Contudo, o fato de alguns professores (P1 e P2) não receberem orientação direta de professores especialistas, e de alguns alunos (A1 e A2) não possuírem em sala de aula um professor que os auxiliasse todo o tempo, não se constituiu em um elemento diferenciador e decisivo nessa etapa escolar. Diferentemente do que ocorreu com o aluno 4 e o professor 4, em cuja relação pedagógica se pôde constatar uma presença mais ativa da educação especial como elemento diferenciador nas ações do professor dirigidas ao aluno com autismo, salvo todas as considerações feitas quanto à idade, ao diagnóstico e ao ano escolar do aluno 4.

Há de se considerar também a participação do professor auxiliar de sala, que divide com o professor responsável pela classe, a responsabilidade pelo aluno com autismo. Observa-se que, nas escolas municipais, não existe a presença do professor auxiliar, permanecendo, na sala de aula, apenas o professor responsável.

Na escola do aluno A 3, a presença do professor auxiliar faz parte da filosofia da escola e, em todas as classes, independente de possuir aluno com necessidade educacional especial incluído ou não, sempre ficam dois professores na sala de aula. Já na escola do aluno A 4, esses professores auxiliares são contratados para ficarem nas classes que possuem alunos com necessidades educacionais especiais incluídos. Vê-se, portanto, a diferença de ponto de vista de cada escola em relação à participação deste professor. Alguns autores apontam a importância do professor auxiliar na sala de aula comum para auxiliar diretamente o aluno com autismo (BEREOHFF; SEYARTH; PEREIRA, 1995), idéia esta compartilhada e praticada também pelo programa Currículo Funcional Natural.

Quanto à presença do professor auxiliar, fica aqui uma outra sugestão, para futuras pesquisas, referente à possibilidade de se analisar a função do professor auxiliar dentro da sala de aula comum, identificando seu papel dentro das salas de aula, e verificando até que ponto os alunos com necessidades educacionais especiais e seus professores se beneficiam deste apoio.

Desta forma, a conclusão que se pode chegar por meio deste estudo é que, para os alunos participantes dessa pesquisa, a educação especial se fez presente em todos os casos, podendo este fato ter se constituído em um elemento diferenciador quanto à permanência dos alunos com autismo nas escolas comuns. Considera-se, portanto, a relevância desta pesquisa no sentido de se constituir um estudo que vem contribuir para a identificação de práticas inclusivas de alunos com autismo nas escolas comuns e como a Educação Especial participa dessa experiência inclusiva.

Por fim, é interessante que se realize estudos que ampliem a amostra investigada na educação infantil, bem como um acompanhamento da experiência escolar dos alunos nas séries mais avançadas, para verificar o processo inclusivo perante outras demandas curriculares. Além disso, acredita-se que seria de grande contribuição para a questão educacional do aluno com autismo, a possibilidade de se comparar como se dá o processo inclusivo de alunos que frequentam apenas a escola comum, com o processo inclusivo de alunos que frequentam escola comum e escola especial concomitantemente.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV-TR**. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, M. D. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais de desenvolvimento**. 2005. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2005.

ANDERSON, S. R.; CAMPBELL, S.; CANON, B. O. The May Center for early childhood education. In: HARRIS, S; HANDLEMAN, J. (Ed.). **Preschool Education Program for Children with Autism**. Austin: PRO-ED, 1994. p. 15-36.

_____. et al. Intensive home-based early intervention with autistic children. **Education and Treatment of Children**, n. 10, p. 352-366, 1987.

ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe publicações, 2004. p. 37-60.

_____. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação Especial: temas atuais**. Marília: UNESP Marília publicações, 2000, p. 1-9.

_____. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

ARANHA, M. S. F.; Laranjeira, M.I. **Brasil, século xx, última década**. Bauru: UNESP-Bauru. Íntegra de texto produzido para Projeto “A Integração do aluno com deficiência na rede de ensino”, da SORRI-BRASIL, MEC/SEESP, UNICEF, 1996.

ARÁOZ, S. M. M.; DENARI, F. Deficiência múltipla e inclusão escolar: o processo no Brasil. In: DENARI, F. E. (Org.). **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João, 2008. p.97-109.

BAURU. Prefeitura Municipal de Bauru – Secretaria Municipal de Educação – Divisão de Educação Especial. **Manual Informativo: Serviços de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Bauru**, 2007.

BENDER, M.; VALLETUTTI, P. J.; BAGLIN, C. A.. **A Functional curriculum for teachings students with disabilities**. Texas: Pro Ed, v. IV, 1998.

BEREOHFF, A M. P.; SEYFARTH, A. S. L.; FREIRE, L. H. V. Abordagens psicopedagógicas para o atendimento ao portador de conduta típica (autismo e psicose infantil). In: SCHWATZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO, F. B. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995. p. 211-232.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações pra antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Col.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

_____; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.13, n., p. 167-177, 2000.

BRAGA, M.C.B. **A interação professor-aluno em classe inclusiva**: um estudo exploratório com criança autista. 2002. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

BRAGA-KNYON, P.; KENYON, S. E.; MIGUEL, C.F. Análise Comportamental Aplicada (ABA). Um modelo para a educação especial. In: CAMARGOS, JR. W. (Coord.). **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º Milênio. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2002. p. 148-154.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Decreto nº 6.571- Atendimento Educacional Especializado, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas a condutas típicas – **Projeto Escola Viva** – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan.2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. CEB. Parecer n. 17, de 3 de julho de 2001. **Estabelece diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: DF, 2001 b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares e estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Decreto 3.298, de 21 de dezembro de 1999. Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998. il.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nova LDB. (Lei nº 9.394). Rio de Janeiro: qualitymark Ed., 1997.

_____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez. de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

CAMARGO, S.P.H. **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo**. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Faculdade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

CAPELLINI, V.L.M.F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARDOSO, M.C.F. **Adaptando o conteúdo utilizando grandes áreas curriculares**. Brasília: CORDE, 1997.

_____. **Abordagem ecológica em educação especial: fundamentos básicos para o currículo**. Brasília: CORDE, v. 1, 1997.

CARTA, J. J. et al. Code for instructional structure and student academic response: Mainstream version (MS-CISSAR). In: LOGAN, K. R.; E. B. KEEFE. A comparison of instructional context, teacher behavior, and engage behavior for students with severe disabilities in general education and self-contained elementary classrooms. **The Journal of the Association for Person with Severe Disabilities**, n. 22, p. 16-27, 1997.

CÁS, D. **Manual teórico-prático para elaboração metodológica de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Jubela Livros, 2008.

CASTRO, R. C. M. **Um grupo de formação crítico e reflexiva de professores de lunos com autismo: vozes no silêncio**. 2004. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CHAKRABARTI, S.; FOMBONNE, E. Pervasive Developmental Disorders in preschool children: confirmation of high prevalence. **The American Journal of Psychiatry**, n. 162, p. 1133-1141, June/2005.

COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciência do Comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CUCCOVIA, M. M. **Análise da aplicação de um currículo funcional natural baseado na avaliação de interesse e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com deficiência mental e autismo**. 2003. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2003.

_____; NARDINI, P. Aprender com a vida. **Re Visão do Conhecimento**, ano 2, n. 2, p. 11-16, 2002.

DAWSON, G.; OSTERLING, J. Early intervention in autism. In: GURALNICK, M.J. **The effectiveness of early intervention**. Baltimore: MD Brookes, 1997. p. 307-326.

DESSEN, M. A. Tecnologia de vídeo: registro de interações sociais e cálculo de fidedignidade em estudos observacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 11, n. 3, p. 223-227, 1995.

FABRY, J. B.; FRANKL, V. E. **Busca do significado: logoterapia e vida**. 2. ed. São Paulo: ECE, 1984.

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. 12. ed. São Paulo: EDICON, 1999.

FALVEY, M. A. **Community-based curriculum: instructional strategies for students with severe handicaps**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1986.

FENSKE, E. C.; et al. Age at intervention and treatment outcome for autistic children in a comprehensive intervention program. **Analysys and Intervention in Developmental Disabilities**, n. 5, p. 49-58, 1985.

FERNANDES, E. M.; et al. Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 153-171.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, B.; C.; et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista de Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, n.29, 2007.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Vozes, 1991.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004. Suplemento.

GARCIA JUNIOR, C. A. S. A construção da escolarização de alunos com graves transtornos no desenvolvimento. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 117-123, jul./dez. 2008.

GARGIULIO, R. M. Special education in contemporary society and introduction to exceptionality. University of Alabama: Birmingham, 2003. p. 491-531.

GAUDERER, E. C. **Autismo**. São Paulo: Atheneu, 1993.

GILLBERG, C. Infantile autism diagnosis and treatment. **Acta Psychiat. Scand.**, 1990, p. 9-15.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Comparando a interação social de crianças autistas**: as contribuições dos programas TEACCH e Currículo Funcional Natural. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

GLAT, R. Da educação segregada à educação inclusiva: uma reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto da educação especial brasileira. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial**, p.35-39, Out. 2005.

_____.; BLANCO, I. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

_____.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta á diversidade. **Revista de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v.32, n.2, 2007.

GOMES, C.G. S. **Desempenho emergente e leitura funcional em crianças com transtorno do espectro autístico**. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em

Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

_____. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.345-364, set./dez. 2007.

GUPTA, A. R.; STATE, M. W. Autismo: genética. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. I, p. 29-38, maio 2006.

HANDLEMAN, J.; HARRIS, S. The Douglass Developmental Disabilities Center. In: HARRIS, S; HANDLEMAN, J. (Ed.). **Preschool Education Program for Children with Autism**. Austin: PRO-ED, 1994. p. 71-86.

HARRIS, S.; et al. Changes in language development among autistic and peer children in segregated and integrate preschool settings. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 20, p. 23-31, 1990.

HERSEN, M.; BARLOW, D. H. **Single case experimental designs**. Strategies for studying behavior change. New York: Pergamon Press, 1984.

HOYSON, M.; JAMIESON, B.; STRAIN, P. Individualized group instruction of normally developing and autistic-like children: The LEAP curriculum model. **Journal of the Division for Early Childhood**, p. 157-171, 1984.

JORDAN, R.; JONES, G. Brief report: Review of research into educational interventions for children with autism in the UK. **Autism**, v. 3, n. 1, p. 101-110, 1999.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médias Sul, 1999. p. 21-34.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, n. 28, p.3-11, 2006. Suplemento I.

KOEGEL, R. L.; KOEGEL, L. K.; PARKS, D. R. "Teach the Individual" - Model of generalization. Autonomy through self-management. In: KOEGEL, R. L.; KOEGEL, L. K. **Teaching Children with Autism** – strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities. 1995. p. 67-77.

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnica de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1996.

LEBLANC, J. M. **Currículum Funcional/Natural para la vida - definición y desarrollo histórico**. Centro de Educación Especial. Ann Sullivan, Peru, 1998.

_____. El Currículum Funcional en la educación de la persona con retardo mental. **Trabalho apresentado na ASPANDEM**, Mallagra, España, 1992.

_____. El Currículum Funcional en la educación de la persona con retardo mental. **Trabalho apresentado no Simpósio Internacional COANIL**, Santiago, Chile, nov. 1991.

_____.: SCHROEDER, S. R.; MAYO, L. A life-Span approach in the education and treatment of person with autism. In: In: COHEN, D. J.; VOLKMAR, F. R. (Ed.). **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1997. p. 934 – 944.

_____; MAYO, L. Enseñanza Funcional/Natural para la generalización y mantenimiento de las habilidades para niños com autismo y retardo. **Trabalho apresentado na Associação Japonesa de Retardo Mental**, 1990.

_____; ETZEL, B. C.; DOMASH, M. A. A Functional curriculum for early intervention. In: ALLEN, K. E.; HOLM, V. A.; SCHIEFELBUSCH, R. L. **Early intervention – a team approach**. Baltimore: University Park Press, 1978.

LEITE, L. P.; OLIVEIRA, A. A. S.; ARANHA, S. M. F. **Criando ambientes educacionais acolhedores**. Bauru: CECEMCA, 2006.

LIRA, S. M. **A escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula**. 2004. 151. f. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

LOVAAS, O.I. Behavioral treatment and normal education and intellectual functioning in young autistic children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987.

_____; SMITH, T.; MCEACHIN, J. J. Clarifying comments on the young autism study: reply to Schopler, Short and Mesibov. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, n. 57, p. 165-167, 1989.

LORD, C.; SCHOPLER, E. TEACCH services for preschool children. In: HARRIS, S; HANDLEMAN, J. (Ed.). **Preschool Education Program for Children with Autism**. Austin: PRO-ED, 1994. p. 87-106.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI, M.C.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. 1. ed. Londrina, v.1, p. 11-25, 2003.

MANZOLI, L. P. Inclusão: de um breve olhar preliminar para condução de estudos mais aprofundados. In: DENARI, F. E. (Org.). **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João, 2008. p.7-14.

MARQUES, C. E. C. C. **Perturbações do Espectro do autismo**: ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães. 1998. 300 f. Dissertação (Mestrado), Universidade de Coimbra, Coimbra, 1998.

MARTINS, L. A. R.; SILVA, K. S. B. P. Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a incentivar a cooperação dos pares. **Revista Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007.

MARTINS, M.C.R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular**: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, 2007.

MAYO, L.; LEBLANC, J. M.; OYAMA, R. Centro Ann Sullivan del Perú – CASP: Un programa educativo desarrollado para enseñar a personas con habilidades a ser independientes, productivos y felices – mostrar lo que pueden hacer, y ser incluidos en todas las actividades de la vida como un miembro valioso de la sociedad. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 95-109, jul./dez. 2008.

MACLANNAHAN, L.; KRANTZ, P. The Princeton Child Development Institute. In: HARRIS, S; HANDLEMAN, J. (Ed.). **Preschool Education Program for Children with Autism**. Austin: PRO-ED, 1994. p. 107-126.

MCEACHIN, J. J.; SMITH-TRISTRAM, T.; LOVAAS, O.I. Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. **American Journal an Mental Retardation**, n. 97, p. 359-372, 1993.

MCGEE, G.; DALY, T.; JACOBS, H. A. The Walden Preschool. In: HARRIS, S; HANDLEMAN, J. (Ed.). **Preschool Education Program for Children with Autism**. Austin: PRO-ED, 1994. p. 127-162.

MEC/INEP (2008). Dados do Censo Escolar de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>> Acesso em: 6 fev. 2009.

MELO, S.C. **Autismo e educação: a dialética da inclusão**. 2004. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

MENDES, E. G. As relações educação especial e educação inclusiva. In: NUNES, L. R. O. P. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 91-94, jul./dez. 2008.

_____. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

_____; Integração Escolar: reflexões sobre a experiência de Santa Catarina. **Integração**, Brasília, v.5, n.2, p. 5-16, 1994.

_____; NUNES, L. R. P.; FERRERIRA, J. R. Diagnóstico e caracterização de indivíduos com necessidades educacionais especiais: produção científica nacional entre 1981 e 1998. **Temas de Psicologia**, Ribeirão Preto, v.10, n.1, p. 11-25, 2002.

MIURA, R. K. K. Considerações sobre o Currículo Funcional Natural – CFN. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe Editora, 2008. p.153-165.

NOGUEIRA, J. H.; RODRIGUES, D. A. Avaliação do impacto da escola especial e da escola regular na inclusão social e familiar de jovens portadores de deficiência

mental profunda. **Revista de Educação**, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, v.32, n. 2, 2007.

OLLEY, J. G.; REEVE, C. E.. Issues of curriculum and classroom structure. In: Cohen, D. J.; Volkmar, F. R.. (Ed.). **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1997. p. 485-508.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultural Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008. cap. 1. p. 15-32.

_____. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Org.). **Educação especial e stigma**. 1. ed. Marília: NAC Publicações, 1999. v. 1. p. 3-21.

PEREIRA, G.M.A.A. **Autismo e inclusão**: uma proposta educacional. 2003. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

PIETRO, R. G.; SOUZA, S. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 2, p. 187-202, 2006.

RIOS, K. S. A.; DENARI, F. E. Reflexões a respeito da inclusão de crianças com problemas de comportamento. In: DENARI, F.E. (Org.). **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João, 2008. p. 111-129.

RIVIÈRE, A. O desenvolvimento e a educação de crianças autistas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, v.3. 1995.

ROGERS, S. J. Brief report: Early intervention in autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 26, p. 243-246, 1996.

_____; DILALLA, D. L. a comparative study of the effects of a developmentally based instructional model on young children with autism and young children with other disorders of behavior and development. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 11, n. 2, p.29-47, 1991.

_____; LEWIS, H. An effective day treatment model for young children with pervasive developmental disorders. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, n. 28, p. 07-214, 1989.

_____; et al. An approach for enhancing the symbolic, communicative, and interpersonal functioning of young children with autism and severe emotional handicaps. **Journal of the Division for Early Childhood**, n.10, p. 135-148, 1986.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, V. L. M. L. (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/ FC/ SEE, 2008.

ROSSI, T. M. F.; CARVALHO, E. N. S. Investigando o espectro do autismo: perfil do alunado e intervenção educacional na rede pública do Distrito Federal. **Revista de Educação Especial**, n.29, 2007.

SCHOPLER, E. Implementation of TEACCH philosophy. In: COHEN, D. J.; VOLKMAR F. R. (Ed.). **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1997. p. 767-795.

_____; REICHLER, R. J.; LASING, M. **Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children**: teaching strategies for parents and professionals. Austin: PRO-ED, 1980. vii.

SCHWARTZ, I. S.; SANDALL, S. R.; McBRIDE, B. J.; BOULWARE, G. Project DATA (developmentally Appropriate Treatment for Autism): an inclusive school-based approach to educating young children with autism. **Topics in Early Childhood Special Education**, v.24, n. 3, 2004.

SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO JR., F. B. (Col.). **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

SERRA, D.C.G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, N. R.; PEREIRA, V. A.; ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: o desafio da permanência e garantia da qualidade de ensino. In: DENARI, F. E. (Org.).

Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva. São Carlos: Pedro & João, 2008. p.15-39.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. A imagem que professoras de escola regular têm em relação a aprendizagem do aluno surdo. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v.20, n.2, p.5-13, 2003.

SNELL, M.E. **Instruction of students with severe disabilities.** 4. ed. New Jersey: Prentice-Hall, Inc, 1993.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial em direção à educação inclusiva.** Rio Grande do Sul: Ed. EDIPUCRS, 2003.

STONEMAN, E.; BRODY, G. H.; MACKINNON, C. Naturalistic observations of children's activities and roles while playing with their siblings and friends. **Child Development**, n. 55, 617-627, 1984.

STRAIN, P. S.; CORDISO, L. K. LEAP Preschool. In: HARRIS, S; HANDLEMAN, J. (Ed.). **Preschool Education Program for Children with Autism.** Austin: PRO-ED, 1994. p. 225-252.

SUPLINO, M. H. F. O. **Inclusão escolar de crianças com autismo:** é preciso enxergar as pessoas com deficiência como diversas em vez de desviantes. 2005. Disponível em: < <http://www.saci.org.br> > Acesso em: 9 mar. 2009.

_____. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares.** 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Currículo Funcional Natural:** guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. BRASÍLIA: CORDE, 2005.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. Vamos brincar de Giovanni? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Col.). **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p. 145-156.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educacionais Especiais.** Conferência Mundial sobre Necessidades

Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

VASQUEZ, C. K. **Um coelho branco sobre neve**: estudos sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 168 f.. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

WALLIS, C. **Dentro da Mente Autista**: Uma riqueza de nova pesquisa sobre o cérebro e emocionante testemunho de pessoas que têm autismo está levantando o véu de sobre esta condição misteriosa. 2006. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=18117>> Acesso em: 6 mar. 2009.

WHITE, S. W.; et al. Educational placements and service use patterns of individuals with autism spectrum disorders. **Journal of Autism Developmental Disorders**, 2006.

WINDHOLZ, M.H. Autismo Infantil: terapia comportamental. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO JR., F. B. (Col.). **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995. p. 179-210.

WING, L. **A educação de crianças autistas**. Guia para professores e pais. São Paulo: Paidós Educador, 1971.

ZILLMER, P. Reflexões sobre a prática: Escolar ou Clínica? In: CHARCZUK, M. S; FOLBERG, M. N. (Ed.). **Crianças psicóticas e autistas**: a construção de uma escola. Porto Alegre: Mediação, 2003. p.27-38.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Quadro 1 - Mapeamento das escolas públicas municipais, estaduais e particulares do município – Cidade A.

Escolas Municipais (EM)	Escolas Estaduais (EE)	Escolas Particulares (EP)
15 EMEIIs	13 1ª a 4ª série	1 Creche
44 EMEIs	1 1ª a 6ª série	1 Creche e Educação Infantil
14 EMEFs	6 1ª a 8ª série	5 Creche – Educação Infantil e Ensino Fundamental 1ª a 4ª série
-----	10 1ª a 8ª e Ensino Médio	8 Creche – Educação Infantil e Ensino Fundamental 1ª a 8ª série
-----	1 3ª a 8ª e Ensino Médio	1 Creche – Educação Infantil - Ensino Fundamental e Ensino Médio
-----	17 5ª a 8ª e Ensino Médio	2 Educação Infantil e Ensino Fundamental 1ª a 4ª série
-----	1 EJA – EF e EM	2 Educação Infantil e Ensino Fundamental 1ª a 8ª série
-----	-----	3 Educação Infantil – Ensino Fundamental e Ensino Médio
-----	-----	3 Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série
-----	-----	4 Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série
-----	-----	3 Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série
-----	-----	3 Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e Ensino Médio
-----	-----	1 Ensino Fundamental e Ensino Médio
-----	-----	9 Ensino Médio
-----	-----	1 Ensino Fundamental – Ensino Médio e Profissionalizante
-----	-----	3 Educação Especial
-----	-----	1 Profissionalizante
-----	-----	1 EJA e Ensino Médio
-----	-----	1 EJA e Escola Técnica
-----	-----	1 Escola Técnica
Total - 73	Total - 49	Total - 54

APÊNDICE B

Tabela 1 - Distribuição dos oito alunos em escolas de ensino regular na cidade A.

Alunos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Idade	2a e 6 m	5a	4a	5a	5a	8a	9a	3a
Sexo	M	F	M	M	F	M	M	M
Escola	EMEII ¹	EMEI - A ²	EMEI - B ³	EMEI - B	EMEI - C ⁴	EMEF ⁵	E.E. ⁶	Escola Particular de Educação Infantil
Série	Maternal	Jardim II	Jardim I	Jardim II	Jardim II	2º série	3ª série	Maternal
Frequência (dias/semana)	2ª a 6ª f.	3ª a 6ª f.	4ª e 5ª f.	2ª a 6ª f.	2ª a 6ª f.	2ª a 6ª f.	2ª a 6ª f.	2ª a 6ª f.
Sala de recurso	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não

¹ Escola Municipal de Educação Infantil Integrada

² Escola Municipal de Educação Infantil A

³ Escola Municipal de Educação Infantil B

⁴ Escola Municipal de Educação Infantil C

⁵ Escola Municipal de Ensino Fundamental

⁶ Escola Estadual

APÊNDICE C

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 CAMPUS DE MARÍLIA
 Faculdade de Filosofia e Ciências
 Programa de Pós-Graduação em Educação

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

_____, _____ de _____ de 200 .

Ilmo (a) Sr. (a) Diretor (a) da Escola Municipal de Educação Infantil

Eu, Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília venho desenvolvendo minha tese de doutorado, intitulada “**Educação de crianças autistas: o perfil da inclusão**”, sob orientação da Profa. Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo.

Uma das etapas desta pesquisa é fazer um levantamento de crianças autistas que estejam inseridas nas escolas regulares, sendo o objetivo da pesquisa, traçar o perfil da inclusão escolar das crianças com autismo nas escolas da rede pública e particular e identificar as possibilidades de contribuição do programa Currículo Funcional Natural como meio auxiliar na participação destas crianças na sala de aula comum.

Nesse sentido, solicitamos vossa autorização para entrevistar as professoras de sua escola, que possuam crianças com autismo inseridas nas escolas regulares. Tais informações se fazem necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Será garantido à escola e a todos os participantes, sigilo total, resguardando seus nomes ou quaisquer informações que possam identificá-los.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada, aguardando um retorno sobre a viabilidade dessa solicitação.

Atenciosamente,

Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto

RG

Profa. Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo.

RG

APÊNDICE D

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 CAMPUS DE MARÍLIA
 Faculdade de Filosofia e Ciências
 Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Aluno)

Autorizo a participação do meu filho(a) _____ no projeto de pesquisa sobre inclusão de crianças autistas, intitulado "**Educação de crianças autistas: o perfil da inclusão**". Este projeto é desenvolvido pela doutoranda Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto sob a orientação da Prof^a Dr^a Rita de Cássia Tibério Araújo, professora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista. Esta pesquisa tem por objetivo traçar o perfil da inclusão escolar das crianças autistas nas escolas da rede pública e particular e identificar as possibilidades de contribuição dos programas TEACCH e Currículo Funcional Natural como meios auxiliares na participação da criança autista na sala de aula comum.

A participação dele(a) será em filmagens realizadas durante atividades em sala de aula. As filmagens serão realizadas pela doutoranda e os dados obtidos serão de absoluta confidencialidade, não podendo ser divulgados de forma a identificar meu filho(a) ou a identificar minha família de qualquer maneira. As filmagens serão realizadas dentro da instituição, não implicando em despesas para o participante, não colocando sua vida em perigo e não afetando suas atividades acadêmicas. Meu filho(a) poderá ser desligado do projeto de pesquisa a qualquer momento se assim quiser.

Os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Não há riscos para os participantes desse projeto. Como benefício, a pesquisadora se compromete a fornecer as informações resultantes das filmagens e observações realizadas, e a responder em qualquer momento às informações adicionais referentes aos procedimentos da pesquisa.

Quaisquer outras informações sobre o projeto poderão ser obtidas com a doutoranda Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto, pelo telefone (0xx14) 32312933 / 97045693.

, de de 200 .

 Nome do responsável

 Assinatura

APÊNDICE E

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 CAMPUS DE MARÍLIA
 Faculdade de Filosofia e Ciências
 Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Professor)

Nome da Pesquisa: **“Educação de crianças autistas: o perfil da inclusão”**, desenvolvida pela doutoranda Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto sob a orientação da Profa. Dra. Rita de Cássia Tibério Araújo, docente do Programa de Pós-Graduação em *Educação da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília*.

Informações dadas aos professores: Estamos realizando uma pesquisa que tem por objetivo traçar o perfil da inclusão escolar das crianças autistas nas escolas da rede pública e particular e identificar as possibilidades de contribuição do programa Currículo Funcional Natural como meio auxiliar na participação destas crianças na sala de aula comum. Os senhores têm liberdade de se recusar a participar, de não responder alguma questão e de retirar seu consentimento a qualquer momento, caso lhes desagradem, sem que isso acarrete qualquer problema. Nós nos comprometemos com o código de ética profissional, assegurando total sigilo quanto a qualquer dado que possa identificar as pessoas participantes desta pesquisa.

Eu, _____, RG _____
 abaixo assinado (a), professor (a) da Escola _____,
 localizada na cidade de _____, Estado de São Paulo, concordo em contribuir com dados em entrevista semi-estruturada, bem como participar das filmagens na escola de situações em sala de aula entre professor e aluno. Declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa; da segurança de que não serei identificado e de que será mantido o caráter confidencial das informações coletadas; ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa; e da concordância com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, com o intuito de dar prosseguimento aos estudos científicos.

, de _____ de 200 .

 Nome do Responsável

 Assinatura

APÊNDICE F

COLÉGIO VIKTOR FRANKL

Este colégio é uma escola particular, e está localizado em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, onde se encontrava inserido aluno 4 da pesquisa que, concomitantemente frequentava a escola de educação especial com o programa currículo Funcional Natural. Este aluno tem diagnóstico de autismo e X-Frágil e possuía 12 anos na época da coleta de dados (2007). Nesta época o aluno estava frequentando o 5º ano, mas começou a frequentar esta escola com 6 anos de idade, no pré-primário.

A seguir serão descritas, proposta educacional e filosofia deste colégio.

1) Proposta Educacional do Colégio

Fundamentação Filosófica

O Colégio Viktor Frankl adota como proposta educacional a Análise Existencial e Logoterápica criada por Viktor Emil Frankl (1905-1997).

Viktor E. Frankl foi um psiquiatra e psicólogo austríaco, que criou o Método de Tratamento Psicológico denominado Logoterapia, que é uma teoria sobre a motivação básica do comportamento humano.

Seu pensamento era que a motivação básica do comportamento do indivíduo é uma busca pelo sentido para sua vida e que a finalidade da terapia psicológica deve ser ajudá-lo a encontrar esse significado particular. (FABRY; FRANKL, 1984)

Sendo assim a proposta educacional deste colégio tem como base o conceito de pessoa descrita por Viktor Frankl, que apresenta 3 dimensões: a biológica, a psicológica e a espiritual, inserida no social. Este conceito considera o homem como ser único e irrepetível, dotado de consciência, liberdade e responsabilidade, chamado à autotranscendência, buscando o sentido de sua vida, a sua missão pessoal e social.

Fundamentação Pedagógica

A aplicação da Análise Existencial na Educação vem através da Educação da Pessoa ou Educação Personalizada, descrita por Victor Garcia Hoz, pedagogo espanhol, que considera o aluno em sua singularidade, autonomia e comunicação, na descoberta de suas excelências, para a realização de seu projeto pessoal de vida. Foi elaborada no Tratado de Educación Personalizada (1997 - 33 volumes), e engloba o conceito de pessoa iniciando na educação infantil chegando até a educação universitária.

A proposta integra 3 objetivos:

A- a formação integral da criança, como alunos conscientes, responsáveis, criativos e felizes.

Entende-se como formação integral o seu desenvolvimento biológico, psicológico e espiritual, buscando capacitação para o fazer (alfabetização, etc...), e a formação para o ser (valores, hábitos e atitudes).

Também compreende a socialização da educação sem se esquecer da necessidade do atendimento personalizado, respeitando as características próprias de cada um, aceitando suas qualidades e limitações, na sua singularidade e estimulando a criatividade.

B- a formação da equipe de trabalho, com professores motivados e bem preparados.

Os professores participam de 4 Oficinas Pedagógicas e 2 Semanas de Aperfeiçoamento no ano, além de supervisões com a equipe pedagógica, tanto em grupo quanto individual. Eles também participam de grupos de estudos semanais e formação em Logoterapia, garantindo assim a coerência entre a proposta e a ação.

C- a integração com a família e a comunidade, com pais responsabilmente educadores e comunidade integrada à escola.

A escola é aberta aos pais e a comunidade, com a realização de eventos e campanhas: culturais, de lazer e de atividades, para fins de Ação, Cidadania e Solidariedade.

Os pais participam de reuniões bimestrais, sendo orientados quanto à educação de seus filhos.

2 – Diretrizes do Colégio

- Desenvolvimento integral do indivíduo;
- Integração com a família;
- Valorização e formação do corpo docente e administrativo da escola;
- Respeito à dignidade e liberdade da pessoa, com desenvolvimento da responsabilidade e consciência;
- Conscientização e trabalho para cuidar e preservar o meio ambiente;
- Integração dos indivíduos com necessidades especiais, através de adaptações curriculares.

3 – Fim, Objetivos e Metas da Escola

Fim: que cada educando descubra e realize seu projeto pessoal de vida, e o sentido de sua vida, através do processo de autoconhecimento e desenvolvimento de suas potencialidades.

Objetivos Gerais:

- a) desenvolver harmoniosamente as dimensões biológicas, psicológicas e espiritual do educando, visando integração com a família e a participação no meio social, através da educação personalizada;
- b) alcançar conhecimento de si mesmo e de suas próprias atitudes e possibilidades e procurar provê-las ao máximo;
- c) desenvolver as capacidades básicas do pensamento e a capacidade de atuação com singularidade, criatividade, autonomia, liberdade, abertura e comunicação;
- d) fazer da escola um centro de reflexão e produção de conhecimento e cultura para alunos, estudantes das áreas da educação e docentes;
- e) integrar escola, família e comunidade, abrindo para a participação de cada um, de forma livre, consciente e responsável;
- f) integrar corpo docente equipe auxiliar e administrativa da escola;

- g) desenvolver nos alunos o máximo de diferenciação, isto é, desenvolvendo suas habilidades, potencialidades e aptidões pessoais para alcançar o máximo de integração, isto é, colocar suas habilidades e aptidões a serviço da comunidade e do bem comum;
- h) desenvolver na equipe de trabalho e nos alunos uma consciência madura para adquirir critérios suficientes para tomar, em uso de sua liberdade, decisões dignas e justas.

Objetivos Específicos:

- a) preparar o aluno para a alfabetização (educação infantil) e para o ensino médio (ensino fundamental);
- b) desenvolver no indivíduo o raciocínio lógico e a aprendizagem sistemática do cálculo;
- c) desenvolver hábitos, atitudes e métodos saudáveis diante do estudo;
- d) orientar e desenvolver hábitos de leitura no aluno;
- e) desenvolver o hábito do trabalho cooperativo na escola;
- f) orientar e desenvolver no indivíduo, hábitos de higiene, boa alimentação e saúde;
- g) desenvolver os conteúdos específicos da educação infantil e do ensino fundamental;
- h) promover a socialização saudável;
- i) desenvolver valores, virtudes, hábitos saudáveis e atitudes;
- j) promover noção de educação ambiental.

Metas

- a) iniciar e dar continuidade ao processo de alfabetização;
- b) conhecer o aluno previamente, a partir da ficha de matrícula, relatórios dos professores das séries anteriores e contato inicial com os pais;
- c) valorizar as atividades de reforço do aluno que serão realizadas de forma contínua e paralela, durante o ano letivo, em horário inverso ao da aula;

- d) promover reuniões bimestrais de pais e mestres para esclarecer o andamento de seu filho durante o ano letivo e discussão de temas de interesse geral;
- e) estimular na criança hábitos de higiene e alimentação; a leitura oral e silenciosa; e a capacidade de integração social.

4 - Metodologia Utilizada

A metodologia aplicada é baseada na Teoria Logoterápica e na Educação Personalizada, de acordo e em sintonia com o Referencial Curricular da Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais, e de acordo também com o descrito no regimento e Plano de Curso da Comunidade Infantil Ana e Joaquim e Colégio Viktor Frankl.

* informações retiradas do Plano Escolar de 2007 do Colégio Viktor Frankl.

APÊNDICE G

ESCOLINHA DE ARTE DO MUSEU

Esta escola também é particular, e também está localizada na mesma cidade do Colégio Viktor Frankl, citado no Apêndice I.

O aluno 3 que freqüentava esta escola tem diagnóstico de autismo e possuía 6 anos na época da coleta de dados (2007). Nesta época o aluno estava freqüentando a sala do Jardim II.

A Escolinha de Arte do Museu nasceu em 1970, com o ideal de usar a arte para educar.

A “Educação Através da Arte” surgiu em Bristol, na Inglaterra, e visa proporcionar à criança meios extremamente ricos para a expansão de sua criatividade, o senso estético, a sociabilidade e a expressão através de diferentes linguagens: oral e escrita, corporal, musical e plástica.

O precursor da arte-educação no Brasil foi Augusto Rodrigues, que dizia ser através do fazer criativo que a criança se prepara para ter um comportamento criativo básico em todos os afazeres do homem.

Augusto Rodrigues rejeita a cópia de imagens e reproduções dentro da sala de aula e valoriza a produção da criança em sua originalidade, desta forma, para alcançar os objetivos da Arte Educação, que se pauta no desenvolvimento da capacidade criadora em geral, foi necessário formar professores com uma nova mentalidade e com conhecimento das teorias da percepção, da criatividade, da sociologia e da estética.

A visão do aluno, portanto, é a de um ser criativo, a quem se deve oferecer todas as condições possíveis de expressão artística, supondo-se que ao aprender fazendo, saberia fazê-lo também cooperativamente, na sociedade. A arte Infantil, portanto refletiria um processo de crescimento e desenvolvimento da criança, suas relações afetivas com ela mesma e com o mundo do adulto.

Desta forma, os alunos trabalham, e desenvolvem atividades criativas como modelagem em argila, construção com sucata, fotografia, desenho e pintura, utilizando para isso diferentes materiais.

A música, incluída no Referencial Curricular Nacional, também faz parte deste processo de aprendizagem e está presente nas atividades desenvolvidas pelos alunos nesta escola.

Com a união da Arte-Educação e o Construtivismo, criou-se um trabalho de Linguagem Escrita através da filosofia de Arte-Educação, tendo a Arte como eixo central de integração de conteúdos como História, Ciências Naturais e Sociais, Linguagem Escrita e Matemática.

Rotina Escolar

Dentro de uma rotina escolar, as crianças têm aulas de Música, Expressão Corporal, Educação Física e Filosofia. Os alunos de 6 a 14 anos também desenvolvem trabalhos de arte, uma vez por semana, no Ateliê de Artes.

Projeto Pedagógico

Cada sala de aula trabalha com projetos próprios, criados e desenvolvidos de acordo com as necessidades próprias à fase em que os alunos se encontram e adequados aos objetivos pedagógicos que devem ser alcançados – sem contar as atividades avulsas seqüências com objetivos específicos. Desta forma, disciplinas como Língua Escrita, Matemática, Ciências Naturais e Sociais e Geografia são abordadas através do tema escolhido.

Planejamento

O planejamento das aulas é desenvolvido por itens, através dos quais as professoras desenvolvem seu plano de trabalho em sala de aula apontando como objetivos, recursos e procedimentos. As professoras redigem o plano diário de suas atividades num semanário, acompanhado e orientado pelas coordenadoras.

Cada classe possui em média 18 alunos e as professoras trabalham com assistentes, que as auxiliam na sala de aula.

Reuniões

As professoras têm reuniões semanais com a coordenadora da escola para supervisão e participam de reuniões bimestrais com os pais dos alunos.

*Informações cedidas pela direção da Escola de Arte do Museu e através do livro A Arte de Educar – Escolinha de Arte do Museu 35 anos/2005.

APÊNDICE I

Unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ficha de identificação dos Alunos

Data: ___/___/_____

1. Nome do aluno:

2. Data de Nascimento: _____ Idade: _____

3. Sexo: () F () M

4. Diagnóstico: _____

5. Série atual: _____

6. Período que freqüenta a escola: _____

7. Tempo de permanência na escola: _____

6. Há quantos anos freqüenta a escola: _____

7. Freqüenta concomitantemente:

() escola especial

() sala de recurso

() terapeuta particular

APÊNDICE J

Unesp



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada com os professores especialistas.

Data: ___/___/_____

I - Dados de Identificação

1. Nome da Escola: _____
2. Programa adotado: _____
3. Endereço: _____
4. Nome do (a) professor (a): _____
5. Idade do (a) professor (a): _____
6. Nome do (a) aluno (a): _____
7. Idade do (a) aluno (a): _____

II – Informação Profissional

1. Qual sua formação? _____
2. Ano de Conclusão: _____
3. Você tem capacitação no programa adotado pela escola?
() sim () não Se sim, onde e com quem fez a capacitação? _____

4. Há quanto tempo atua com este programa? _____

III – Contexto atual

1. Em sua opinião, o plano educacional proposto pelo programa favorece a

APÊNDICE K

Unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada com os professores das escolas municipais e particulares.

Data: ___/___/_____

I - Dados de Identificação

1. Nome da Escola: _____

() Estadual () Municipal () Particular

2. Endereço: _____

3. Cidade: _____

4. Nome do aluno: _____

5. Data de Nasc.: _____ Idade: _____

6. Ano que foi matriculado: _____

7. Série atual: _____

8. Nome do(a) professor (a) atual: _____

II – Informação Profissional

1. Qual sua formação? _____

2. Ano de Conclusão: _____

3. Cursou ou cursa alguma especialização?

() sim () não Se sim, qual? _____

4. Possui curso ou capacitação relacionado à Educação Especial?

() sim () não Se sim, de quantas horas? _____

III – Experiência Profissional

1. Tempo de atuação como professor (a): _____

2. Tempo de atuação nesta escola: _____

3. Você já havia trabalhado com crianças com autismo?

() sim () não Se sim, onde? _____

4. Há quanto tempo possui aluno com autismo incluído em sala de aula?

() menos de 1 ano () entre 1 e 2 anos () mais de 3 anos

5. Quais aspectos do autismo você tem conhecimento? _____

6. Se tem conhecimento, quem lhe informou? _____

IV - Contexto atual

1. Você está sentindo alguma dificuldade em conduzir o processo de ensino-aprendizagem de seu aluno com autismo?

() sim () não Se sim, quais dificuldades? _____

2. Você fez alguma modificação na aplicação do currículo para trabalhar com este aluno?

() sim () não Se sim, qual /quais? _____

3. Você tem conhecimento de algum programa educacional específico para trabalhar com crianças com autismo em sala de aula?

() sim () não Se sim, qual programa? _____

4. O aluno tem algum tipo de atendimento especializado?

() sim () não Se sim, qual e onde? _____

5. Você recebeu, ou recebe algum tipo de orientação para trabalhar com este aluno?

() sim () não Se sim, de quem e de que forma? _____

Assinatura do(a) professor(a)

APÊNDICE M

Atividades Escolares da Aluna 1 – EMEI (A)

Cidade A

Nome do aluno: Aluna 1

Data de nasc.: 9/04/2002

Idade: 5 ANOS

Escola: EMEI A

Série atual: Jardim II

Período: 3ª a

6ª feira de manhã.

Frequentava a escola há 2 anos.

Quadro de horário

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8:00	Linguagem oral e escrita	Linguagem oral e escrita	Linguagem oral e escrita	Linguagem oral e música	Linguagem oral e escrita
9:00	Matemática	Artes Visuais	Matemática	Casa de Boneca	Hora Social
9:30	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
10:00	Areia	Modelagem	Areia	Areia	Movimento
11:00	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

O quadro de horário apresenta a descrição das atividades que a aluna desenvolveu nos dias em que frequentava a escola.

APÊNDICE N

Atividades Escolares do Aluno 2 – EMEI (B)

Cidade A

Nome do aluno: Aluno 2 Data de nasc.: 07/04/2003

Idade: 5 ANOS

Escola: EMEI B Série atual: Jardim I

Período: 4ª e 5ª feira de tarde

Frequentava a escola há 2 anos

Quadro de horário

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13:30	Atividade de rotina e narração	Atividade de rotina e narração	Atividade de rotina e culto a bandeira	Atividade de rotina e narração	Atividade de rotina e narração
14:00	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
14:30	PARQUE	PARQUE	PARQUE	PARQUE	PARQUE
15:00	Período de Artes - Massinha	Período de Artes – Desenho livre ou direcionado	Período de Artes – Projeto (Bichos do jardim)	Período de Artes – Recorte e Colagem	Período de Artes - Técnicas
15:30	Natureza e Sociedade – Saúde/ Higiene e Ciências	Matemática Figuras Geométricas/ Quantidades e Numerais	Música Canto/ Brinquedo cantado e Bandinha	Corporal Exploração Corporal	Linguagem oral e escrita Nome
16:00	Corporal Roda Cantada	Artes Visuais Areia	Projeto Narração	Artes Visuais TV/ Casa de Boneca	Teatro Fantoche/ dramatização
16:20	Preparação para a saída	Preparação para a saída	Preparação para a saída	Preparação para a saída	Preparação para a saída
16:40	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

O quadro de horário apresenta a descrição das atividades que o aluno desenvolveu nos dias em que frequentava a escola.

APÊNDICE O

Atividades Escolares do Aluno 3 – Escola Particular (1) – uma professora auxiliar na sala de aula.

Cidade B

Nome do aluno: Aluno 3 Data de nasc.: 22/01/01 Idade: 6 ANOS

Escola: Particular (1) Série atual: Jardim II

Período: 3ª, 5ª e 6ª feira de manhã Frequenta a escola há 4 anos

Quadro de horário

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8:00	Roda Escolha do ajudante do dia/ calendário e nome	Roda Escolha do ajudante do dia/ calendário e nome	Roda Escolha do ajudante do dia/ calendário e nome	Roda Escolha do ajudante do dia/ calendário e nome	Roda Escolha do ajudante do dia/ calendário e nome
8:30	Atividades de pintura, desenho, colagem, escrita, voltado a temas específicos e/ou atividades matemáticas	Aula de Expressão Corporal	Aula de Música	Atividades de pintura, desenho, colagem, escrita, voltado a temas específicos e/ou atividades matemáticas	Atividades de pintura, desenho, colagem, escrita, voltado a temas específicos e/ou atividades matemáticas
9:30	Atividades de pintura, desenho, colagem, escrita, voltado a temas específicos e/ou atividades matemáticas	Atividades de pintura, desenho, colagem, escrita, voltado a temas específicos e/ou atividades matemáticas.	Atividades de pintura, desenho, colagem, escrita, voltado a temas específicos e/ou atividades matemáticas	Aula de Educação Física	Atividades de pintura, desenho, colagem, escrita, voltado a temas específicos e/ou atividades matemáticas
10:00	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
10:30	Parque Queimada /tempo livre	Parque livre	Parque livre	Parque livre	Parque- corda- livre
11:30	Saída- jogos	Saída- História	Saída- jogos.	Saída- História	Saída- História.

As aulas eram montadas semana a semana, com enfoque em artes. As únicas aulas fixas eram as aulas extras de Expressão Corporal, Música e Educação Física.

APÊNDICE P

Atividades Escolares do Aluno 4 – Escola Particular (2) – uma professora auxiliar na sala de aula.

Cidade B

Nome do aluno: Aluno 4 Data de nasc.: 16/06/95 Idade: 12 ANOS

Escola: Particular (2) Série atual: 5º ano (4ª série) Período: 2ª a 6ª feira de tarde Freqüentava a escola há 6 anos

Quadro de horário

Horário das aulas do (5º)					
Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13:00	Matemática	Xadrez	Matemática	Geografia	
13:50	Matemática	Ciências	Matemática	Educação Física	
14:40	Informática	Educação Física	Ciências	Geografia	
15:30	Lanche/Parque	Lanche/Parque	Lanche/Parque	Lanche/Parque	Lanche/Parque
16:10	Língua Portuguesa	Ciências	Música	Língua Portuguesa	
17:00	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Inglês	Educação Religiosa	
17:50	Saída	Saída	Saída	Saída	

Estas atividades eram as atividades curriculares do 5º ano, que todos os alunos assistiam. O aluno com autismo participante da pesquisa participava junto com os demais colegas das atividades destacadas em negrito.

Horário das atividades do aluno 4 no 5º ano					
Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13:00	*sala de aula/ativ. relacionada ou espera para a aula de apoio.	sala de aula/ativ. relacionada ou nenhuma atividade	sala de aula/ativ. relacionada ou nenhuma atividade	sala de aula/ativ. relacionada ou nenhuma atividade	sala de aula/ativ. relacionada ou nenhuma atividade
14:00	** Aula de apoio (profa. especialista)	sala de aula/ ativ. relacionada / nenhuma atividade ou Vídeo (Aula de apoio (profa. especialista)	Educação Física	sala de aula/ativ. relacionada ou nenhuma atividade
14:40	Informática	Educação Física	sala de aula/ ativ. relacionada ou nenhuma atividade ou Vídeo	sala de aula/ ativ. relacionada ou nenhuma atividade ou Vídeo	sala de aula/ativ. relacionada ou nenhuma atividade
15:30	Lanche/Parque	Lanche/Parque	Lanche/Parque	Lanche/Parque	Lanche/Parque
16:10	sala de aula/ ativ. relacionada ou nenhuma atividade	sala de aula/ativ. relacionada ou nenhuma atividade	Música	Culinária	sala de aula/ativ. relacionada ou nenhuma atividade
17:00	Vídeo	Sala de aula ou Parque	Inglês	Educação Religiosa	sala de aula/ativ. relacionada ou nenhuma atividade
17:30	sala de aula (tempo livre)	sala de aula (tempo livre)	sala de aula (tempo livre)	sala de aula (tempo livre)	sala de aula (tempo livre)

* O aluno com autismo dentro da sala de aula podia: assistir a mesma aula fazendo atividades relacionadas com apoio da professora auxiliar; ou fazer outra atividade, tanto dentro quanto fora da sala de aula; ou ficar sem fazer nenhuma atividade, deitado ou sentado no chão ou andando pela sala de aula.

** Toda 2ª e 4ª feira as 14:00 hs o aluno com autismo tinha aula com duração de 50 min. com uma professora de educação especial. As atividades desenvolvidas eram diversificadas: colagem, pintura, música, dentre outros.

ANEXOS



Unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Fone: (0xx 14) 3402-1346
Fax: (0xx14) 3422-1302
www.marilia.unesp.br/cep
e-mail: cep@marilia.unesp.br

PARECER DO PROJETO N° 1483/2008

IDENTIFICAÇÃO

1. Título do Projeto: Educação de crianças com comportamentos autísticos: o perfil da inclusão.
2. Pesquisador Responsável: Rita de Cássia Tibério Araújo/Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília
4. Apresentação ao CEP: 10/04/2008
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

OBJETIVOS

Objetivo geral: "traçar o perfil da inclusão escolar de crianças com comprometimentos autísticos e identificar as possibilidades de contribuição do programa Currículo Funcional Natural como meio auxiliar na participação destas crianças na sala de aula comum".

Objetivos específicos:

- a) verificar em que medida e extensão a população de crianças com comportamentos autísticos ocupa lugar na inclusão escolar;
- b) verificar como se dá a participação da criança com comportamentos autísticos na sala de aula comum, por meio de entrevista com os professores e observação da dinâmica da sala de aula;
- c) discutir em que medida o programa Currículo Funcional Natural pode favorecer a inclusão escolar destas crianças.

SUMÁRIO DO PROJETO

Para a consecução dos objetivos da pesquisa, serão entrevistados professores de escola especial (Centro Ann Sullivan) com experiência no desenvolvimento do Currículo Funcional Natural, e professores de escola regular que têm em suas classes alunos com comportamentos autísticos. As informações a serem obtidas constam no roteiro de entrevista semi-estruturada. Para coleta de dados referentes à participação de alunos com comportamentos autísticos, incluídos em classe regular, serão realizadas observações diretas sistemáticas a partir de protocolo de observação e registro elaborado com base no "Code for Instructional Structure and Student Academic Response-Mainstream Version". O protocolo de observação será usado para análise e identificação de relações entre comportamentos do aluno, situação de ensino, comportamentos do professor e variáveis instrucionais. O referido protocolo foi referenciado e anexado ao presente projeto de

pesquisa. Os dados de observação serão obtidos mediante filmagem para posterior codificação no protocolo de registro.

COMENTÁRIOS DO RELATOR

Os procedimentos de coleta de dados estão adequados aos objetivos da pesquisa. O protocolo de pesquisa apresentado, incluindo-se os Termos de Consentimento, atendem aos dispositivos da Resolução CNS 196/96. Os resultados da investigação poderão contribuir para melhor compreensão do processo de inclusão de alunos com comportamentos autísticos no ensino regular.

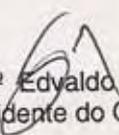
PARECER FINAL

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Aprovado na reunião do CEP da FFC em 21/05/2008.


Profº Drº Edvaldo Soares
Presidente do CEP


Profº. Drº Tullo Vigevani
Diretor

ANEXO B

Checklist do MS-CISSAR

Nome da Escola: _____ Cidade: _____ Freqüência do aluno: _____
 Nome do aluno: _____ Idade: _____
 Nome do Professor: _____
 Data: _____ Tempo de observação: _____ Início: _____ Término: _____

Categorias	Variáveis	Tempo de observação:																				
		1 ¹	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Atividades	Linguagem																					
	Matemática																					
	Outra atividade acadêmica																					
	Atividade não acadêmica																					
	Atividades de hab. funcionais																					
	Transição																					
Instruções	Tempo Livre																					
	Sem Atividade																					
	Grupo todo																					
	Pequeno grupo																					
	Um a um																					
Comportamento do Professor	Independente																					
	Verbal																					
	Não Verbal																					
	Atento																					
Objetivo do Professor	Aluno alvo																					
	Aluno alvo e outros alunos																					
	Outros alunos																					
Resposta do Aluno	Nenhum aluno																					
	Engajado																					
	Atento																					
	Fora da tarefa																					

¹ Os números marcam os intervalos de 15 segundos entre o registro das observações.